

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Criatividade e Biodanza[®]: a trama que qualifica as relações entre crianças

SUSANA PASINATTO

Florianópolis, abril de 2007.

SUSANA PASINATTO

**Criatividade e Biodanza[®]: a trama que
qualifica as relações entre crianças**

Florianópolis, abril de 2007.

SUSANA PASINATTO

**Criatividade e Biodanza[®]: a trama que
qualifica as relações entre crianças**

Dissertação apresentada à banca examinadora, constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais, sob a orientação da Prof^a Dr^a. Ana Maria Borges de Sousa.

Florianópolis, abril de 2007.

**Às crianças do CEDO,
que me proporcionaram o
real contato com a pulsação
da vida.**

Agradecimentos

A Rolando Toro, criador do sistema Biodanza[®], por me proporcionar acreditar mais e mais na força da vida.

Ao meu incansável companheiro de caminho Laury, que por muitas vezes acreditou em mim, mais do que eu mesma.

Aos meus amados filhos Gustavo e Matheus, que com suas presenças amorosas sempre dispuseram seus colos para me nutrir e diminuir com isso minhas inseguranças.

A minha amada filha Graziela, nossa princesa, que foi concebida, gerada e parida juntamente com esta pesquisa e que juntas, entre uma mamada e outra, fomos nos nutrindo para ter forças para escrevermos essa dissertação e entre um choro e outro, ora meu, ora dela, nos lançamos ao desafio de crescermos juntas.

As meus professores do Mestrado, Cristiane Tramonte, Paulo Meksenas, Marlene Dozol, Sônia Beltrame e Ana Maria Borges de Sousa, pela paciência no intento de me ensinar a pesquisar.

Aos meus colegas de Mestrado, em especial aos da Linha de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais, Guto, Marcos, Paulinha, Doroty, Raquel, Carla, Iolanda e Kátia, por compartilharem nossas angústias, nossas descobertas, nossos saberes e nossas formas tão únicas e diferentes de ser.

A guerreira Dona Eraci, coordenadora do CEDO, por confiar na minha proposta de trabalho e em permitir que a coleta de dados fosse feita nesta instituição.

As crianças do CEDO, em especial ao Lelo, Gina, Janjão, Naná e Dado, pela disposição de serem observados e fazerem parte da construção de uma nova ciência.

Aos meus amigos, colegas e alunos da Biodanza[®], que com suas expressões carinhosas, foram imprescindíveis para o fortalecimento de minha identidade para que fosse possível acreditar e ir em busca de meus sonhos.

A minha amada orientadora Prof^a Dr^a Ana Maria Borges de Sousa, Ana Baiana. Amiga, mestra, companheira e acima de tudo uma verdadeira mãe. Essencialmente acolhedora, nutridora, que se dispôs a pegar pela minha mão e me acompanhar por caminhos tão desconhecidos e assustadores para mim até então. Pela sua incansável disposição, que começou mãe e acabou avó.

A todos aqueles que de alguma forma participaram desta construção. Pelos seus escritos, pelas suas imagens, pelas suas falas e gestos. Pelas suas presenças. Com todo meu amor. Muito obrigada.

RESUMO

Esta dissertação assumiu como objetivo principal investigar como a criatividade contribui para qualificar as relações entre as crianças, a partir da promoção de atividades que tinham como foco o desenvolvimento e a expressão de seus potenciais criativos, tendo a Biodanza[®] como metodologia preferencial. O cenário da pesquisa, uma Organização Não Governamental situada num bairro da parte continental de Florianópolis, e que atendia crianças de seis a treze anos, no período contrário ao que freqüentavam a escola. Suas atividades predominantes estão relacionadas com as áreas da Educação Artística e da Educação Física. A pesquisa se caracterizou como um Estudo de Caso, mediado por uma abordagem etnográfica, que privilegiou o contato efetivo com os sujeitos envolvidos e observações participantes durante as oficinas de Biodanza[®], em vários espaços da instituição, tais como pátio, corredores, refeitório, banheiros e demais salas de trabalho. Cinco crianças foram selecionadas como principais sujeitos da pesquisa, cada um com características peculiares e com idades entre seis e treze anos. Os resultados obtidos nas análises dos dados coletados apontam, inicialmente, para a precariedade do estilo como as crianças se relacionam entre si, com o outro, e com o meio circundante, quase sempre pautado por gestos agressivos e desqualificadores. Relacionamentos esses que derivam de uma longa e complexa rede cultural e afetiva, de convivências que vão além do espaço da instituição. Porém, um estilo que se mostrou passível de ser qualificado através de atividades que tenham como princípios básicos: a prioridade à vida; o reforço da identidade; os valores de cooperação e respeito à diversidade. As experiências em campo apontaram para a existência de crianças criativas e afetivas, que necessitam de um espaço-tempo para exercitarem-se no âmbito do respeito, da solidariedade e do amor.

Palavras chaves: criatividade, Biodanza[®], crianças, qualificação das relações.

Resumen

Esta disertación tuvo como objetivo principal investigar cómo la creatividad contribuye para calificar las relaciones entre los niños, a partir de promover actividades cuyo foco era el desarrollo y la expresión de sus potenciales creativos y teniendo la Biodanza[®] como metodología preferencial. El escenario de la investigación fue una Organización No Gubernamental situada en un barrio de la parte continental de Florianópolis, que atendía niños entre los seis y trece años en el período contrario al que frecuentaban la escuela. Sus actividades predominantes están relacionadas a las áreas de Educación Artística y Educación Física. La investigación se caracterizó como un Estudio de Caso mediado por un abordaje etnográfico que privilegió el contacto efectivo con los sujetos que participaron y observaciones participativas durante los talleres de Biodanza[®], en varios espacios de la institución tales como patio, corredores, comedor, baños y otras salas de trabajo. Cinco niños fueron seleccionados como principales sujetos de investigación, cada uno con características peculiares y con edades entre seis y trece años. Los resultados obtenidos en los análisis de datos colectados, apuntan, inicialmente, para la precariedad del estilo en el cual los niños se relacionan entre sí, con los otros y con el medio, siendo este casi siempre pautado por gestos agresivos y descalificadores. Estas relaciones derivan de una larga y compleja red cultural y afectiva de convivencia que trasciende el espacio de la institución. Sin embargo este estilo se mostró pasible a ser calificado a través de actividades que tengan como principios básicos: el dar prioridad a la vida; reforzar la identidad; valores de cooperación y respeto a la diversidad. Las experiencias en campo apuntaron a la existencia de niños creativos y afectivos que necesitan de un espacio-tiempo para ejercitarse en ámbitos de respeto, solidaridad y amor.

Palabras llave: creatividad, Biodanza[®], niños, calificación de las relaciones.



Expressão plástica através de gravuras e colagem
 Autores: Crianças de 8 a 10 anos
 Título: Que mundo sonhamos construir juntos?

*Foi então que vi, através de
 sonho, a criação. Criamos pela
 dança, multiplicando as formas do
 corpo em infinitos gestos e perfis;
 pela poesia, balbuciando a
 linguagem paradoxal dos anjos;
 pela ficção dando vida ao
 imaginário. Criar é um ato
 religioso, mesmo dentro de um
 laboratório. Uma forma sutil e
 dinâmica de oração, no qual o que
 há em nós de mais feroz e sublime
 se funde em matéria, em ofertório.
 Todo artista é um clone de Deus, e
 toda Arte uma pálida tentativa de
 expressar a linguagem do
 Absoluto, que ressoa no mais
 íntimo de nós, permitindo-nos
 mirar o real pela ótica da estética.
 Só assim transcendemos a
 realidade e nos tornamos capazes
 de reinventá-la, modificando-a,
 humanizando-a, fazendo dela
 Espaço de Amorização, comum
 união de todos e de tudo.*

Frei Betto

S U M Á R I O

INTRODUÇÃO

A escolha dos fios e das cores: tecendo os caminhos da pesquisa	10
• Na abundância de possibilidades a escolha por um foco	12
• Os recursos utilizados no tecer a pesquisa	14
• Tecendo parcerias para a construção do conhecimento	16

Capítulo I

1. A trajetória como dado primeiro para compreensão do tema	19
1.1. Tecendo os primeiros pontos	20
1.2 Aventuras infantis: alinhavando lições para a vida	21
1.3 As preferências originam escolhas de caminhos	36

Capítulo II

2. No encontro com as crianças: tecendo vivências de criatividade	45
2.1 As tramas que compõem a Criatividade	46
2.2 A criatividade se tece nas diversas formas de expressão	55
2.2.1 A expressão corporal	56
2.2.2 A expressão plástica	59
2.2.3 A expressão escrita	61
2.2.4 A expressão verbal	62
2.2.5 A expressão musical	63
2.3 Criatividade e Biodanza [®] : uma cumplicidade presente na trama das relações qualificadas	65

Cap III

3. Os fios e pontos da trama: criatividade e Biodanza[®], crianças e qualificação das relações	73
3.1 O ateliê de aprendentes: o cenário da pesquisa	73
3.2 Os tecelões da rede de muitos pontos: as crianças	77
3.3 As oficinas de Biodanza [®] : acessando a fonte da criatividade	81
3.4 As atividades em roda	87
3.5 As atividades em pares	90
3.6 As expressões plásticas	96
3.7 Abundância criativa	100
 Os arremates finais: pontos a considerar	105
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
 ANEXOS	116

Introdução

A escolha dos fios e das cores: tecendo os caminhos da pesquisa

O surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação.
(Edgar Morin, 2000)

Por isso terminamos de escrever a dissertação pela introdução, pois somente agora que nasceu a obra é possível contar como foi que ela surgiu, foi gestada e nasceu. A pesquisa, a qual resultou nesta dissertação intitulada: **Criatividade e Biodanza®: a trama que qualifica as relações entre crianças**, foi construída a partir de temas, vivências e caminhos de muita intensidade, pois os assuntos abordados aqui fazem parte da minha vida e transformaram a minha existência. A cada fio escolhido, a cada opção de cor e a cada passo dado tenho a sensação que foi uma das tantas possibilidades que poderia ter sido preferida. Mas, com os pés no chão e prazos a cumprir, me disciplinei para não perder o fio da meada e sistematizar uma parcial contribuição ao campo da pesquisa em Educação.

Meu projeto de pesquisa, o qual sempre teve como tema central a criatividade, foi germinando aos poucos, regado pelos assuntos estudados nas disciplinas cursadas, pela bibliografia pesquisada, pela minha trajetória pessoal e pela minha prática profissional, para então florescer em forma e consistência. Neste movimento foi nutrida em mim a paixão de aprender a pesquisar, com o entendimento de que também é possível fazer ciência a partir da simplicidade, o que não implicou em ser simplista, porque essa aventura exigiu muita dedicação para conhecer os registros já existentes sobre a temática e a autoconfiança na minha possibilidade de autoria. Aprender a lidar com prazos tão curtos para construir autonomia intelectual é um longo e árduo caminho de escolhas, estudos e muita persistência.

Neste percurso profissional como educadora, na área de Arte-Educação, atuando em Organizações Não Governamentais que tinham como proposta fundamental oportunizar aos sujeitos processos pedagógicos complementares, com atividades que fugissem ao padrão escolar convencional, eu encontrei um lugar que há muito procurava e com ele me identifiquei desde o primeiro contato. Mesmo assim, nos espaços de atividades complementares se

ênfatisa a implantação de projetos atrelados a arte, que tenham como objetivo o desenvolvimento da criatividade. Mas, em geral estão vinculados a concepções padronizadas, que desafiam os educadores a transgredir para não entrarem no modelo já tão conhecido e repetir, com a prática da arte, a corrida pela busca de resultados. Pois quando isso acontece, no lugar de priorizar o processo de desenvolvimento do potencial criativo e procurar estratégias, nas quais as atividades propostas ampliem a formação humana, enclausuram-se as práticas na rigidez das regras. A arte é um terreno de liberdade, por isso, ela também pode ênfatisar a qualificação das relações entre os seres humanos.

Imbuída do pressuposto de colaborar para o processo de formação humana, não perdia de vista os objetivos propostos pelas instituições e pela secretaria municipal da educação, a qual mantinha parceira com tais instituições. Na convivência com os limites fui encontrando metodologias que proporcionassem atividades inventivas para qualificar as relações entre as crianças. Foi então que encontrei na Biodanza[®] – Sistema Rolando Toro, a metodologia preferencial para proporcionar o desenvolvimento do potencial criativo das crianças, pois já atuava como facilitadora junto a outros grupos e conhecia como a Linha de Vivência da Criatividade contribuía para transformar as relações interpessoais e com o cotidiano.

A partir desta atuação foi se configurando meu projeto e as atividades de pesquisa foram se delineando de acordo com os interesses das crianças e as possibilidades do espaço institucional. Numa atitude de conquista permanente, de concessões e imposições, aos poucos as Oficinas de Biodanza[®] foram ganhando contornos e se efetivando. A cada encontro, o desafio de proporcionar atividades que despertassem em cada uma delas o interesse e a alegria de participar, com isso, progressivamente as relações entre elas começaram a mudar e a qualificação dos gestos, assim os cuidados com o espaço, a cada dia apontavam para um novo estilo de viver-estar em grupo.

Toro (1990: 83) ressalta que o ato criativo desperta nos seres humanos um sentido pleno e interno de vinculação consigo mesmo, gerando um bem-estar na relação com a vida e com as outras pessoas. Nessa perspectiva, as vivências de criatividade reforçam o saudável e a identidade. Através da Biodanza[®] se oportuniza a expressão dos impulsos criativos, já que a criatividade é uma função natural, ainda que reprimida culturalmente.

- **Na abundância de possibilidades, a escolha por um foco**

*O problema do criador pode ser
uma luta contra sua própria
superabundância
(Newman in Toro, 1990)*

Submersa por um mar de possibilidades, com distintas passagens impregnadas com ricas informações, e numa extenuante oscilação de construir e destruir, para novamente recriar, eu fui delineando o objetivo geral de minha dissertação. Naquele instante, as incertezas eram muitas e o movimento de buscar, de estudar os textos, de debater com outras pessoas, de questionar sobre quase tudo, de ouvir e ensaiar, foram decisivos para confiar nos processos de *ordem, desordem e organização*, propostos por Morin (2000:83). Nestes processos, as transformações e complementaridades, os ruídos e as novas acomodações que aconteciam, aos poucos iam provocando o delineamento da pesquisa. Cabe salientar que não fiquei isenta do fato de estar trabalhando com o tema da criatividade e, portanto, de receber suas influências para ampliar minha percepção e abrir o acesso à fonte criadora.

Sentia-me num borbulhar interno constante, no qual, meus sentidos estavam por demais aguçados e tudo que via, tocava, ouvia, cheirava me direcionava para o campo da pesquisa, com enorme dificuldade para filtrar os excessos. Estamos imersos em um mundo hologramático, onde tudo está interligado por implicações mútuas, e a aventura de estar em campo, ao meu ver, não escapa dessa possibilidade. Tomar a criatividade como foco, exigia da pesquisadora centrar seus olhares para os objetivos a que se propunha, era isso que me fazia voltar para casa!

Pensava, escrevia, desenhava e a pergunta continuava a me acompanhar por todos os lugares, em todo os tempos de meus dias e noites, quando acordada ou nos meus sonhos. Que pergunta tenho eu, para fazê-la ao mundo? Foi então que minhas vísceras gritaram e meus olhos brilharam, quando desenhei o problema a seguir: **será possível qualificar as relações entre as crianças a partir das Oficinas de Biodanza[®], com atividades que proporcionem o desenvolvimento da criatividade?**

Essa pergunta orientou a configuração do objetivo geral e me aproximou do campo de pesquisa para: **compreender como a expressão da criatividade, mediada pelas Oficinas de Biodanza[®] contribui para qualificar as relações entre as crianças.** Reconheci que teria que ser humilde para abandonar minhas certezas e me entregar ao estado de a-tensão, para

colher as informações e os detalhes que o cenário deixaria ver, sem a obsessão de encontrar o que eu procurava. Pois, em se tratando de relações eu sabia, intuitivamente, que muitas redes seriam tecidas simultaneamente, e reconhecê-las poderia se constituir no que defini metaforicamente como uma trama, aquela que se tece com vários fios, que é complexa, permeada por muitos detalhes, mas que pode ser aperfeiçoada com diferentes materiais, sem que suas nuances sejam alteradas inteiramente.

Com isso fui separando os possíveis fios do objetivo geral para facilitar minha coleta de dados e assim elencar os objetivos específicos, aqueles que eu perseguiria com afinco e cuidado para não perdê-los de vista. Num primeiro momento veio outra enxurrada de possibilidades que aos poucos fui selecionando, conforme o fluxo necessário, a disponibilidade de tempo e as condições objetivas para efetivar a coleta de dados. Foram meus objetivos específicos:

- Situar os aspectos que compõem as expressões criativas das crianças, aqueles que podem se traduzir em gestos, danças, falas, traços, cores e formas, entre outros.
- Identificar os aspectos que evidenciam a qualificação das relações entre as crianças, com elas mesmas, com as outras pessoas e com o meio circundante.
- Problematicar os entrelaçamentos entre a criatividade e a qualificação das relações das crianças, com a mediação das Oficinas de Biodanza[®].

Novamente precisei fazer um esforço para não me distanciar dos objetivos específicos propostos e assim poder utilizar vários exemplos para minhas reflexões, cuidando para não enxergar as cenas como se fossem sempre as mesmas, com recortes iguais, pois isso limitaria minha disposição de estranhar os aspectos registrados em cada Oficina com as crianças. Percebi também que para fazer as observações é preciso honestidade para contar o que se vê, e não ver o que se quer ver. Exercício difícil, pois me sentia muito misturada com as crianças, com o local e com a minha pesquisa. A idéia de neutralidade científica que exige do pesquisador um distanciamento absoluto, não é possível quando este se coloca na posição de sujeito observado, no sentido proposto por Maturana (1998), à medida que a sua presença afeta o campo em estudo e é por ele afetado. Nada permanece o mesmo no cotidiano da pesquisa, pois as presenças modificam as rotinas, criam movimentos dissonantes e coerentes, provocam jogos de esconder-se e deixar-se ver. A pesquisa de campo é um espaço de transformação do pesquisador, pois o obriga a perceber seus limites e a reconhecer suas

possibilidades. Misturar-se com os sujeitos, no entanto, não significa perder a capacidade crítica de reflexão, mas reconhecê-los como parceiros de uma mesma dinâmica.

- **Os recursos utilizados no tecer a pesquisa**

A história avança, não de modo frontal como um rio, mas por desvios que decorrem de inovações ou de criações internas, de acontecimentos ou acidentes externos.
(Morin, 2000).

Depois de definidos os objetivos, o geral e os específicos, era chegada a hora de escolher os recursos que utilizaria para dar rumo à pesquisa, ou seja, a metodologia a ser empregada para coletar os dados. Com a leitura de vários textos sobre esse tema nada fácil de se decifrar, optei pelo Estudo de Caso, a partir de uma abordagem etnográfica, por entender que as ênfases, em forma de gestos, palavras e sons, entre outras, poderiam me dar maiores subsídios para fundamentar o foco da pesquisa. Essa abordagem permite estudar os aspectos observados em relações culturais, respeitando os lugares sociais onde os sujeitos envolvidos transitam para compreender os traços mais relevantes do Estudo de Caso. A perspectiva etnográfica, especialmente no campo da educação, permite se colocar os problemas em termos micro-sociais e reencontrar a interlocução entre este e a dimensão macro-social.

Observações participantes durante as oficinas de Biodanza® e também nos demais espaços da instituição, como pátio, corredores, refeitório, banheiros e salas constituíram o marco preferencial do meu trabalho de campo. Minha atenção estava direcionada para todos os espaços onde circulavam os sujeitos da pesquisa, assim, todos os gestos e atitudes poderiam revelar algum adereço importante para compor o cenário da pesquisa. Para viabilizar a pesquisa e avançar nos tempos em campo, optei por selecionar apenas cinco crianças para constituírem-se nos principais sujeitos da pesquisa. Principais porque, em se tratando de relações, não encontrei outras formas possíveis de considerar a presença do grupo como um todo. As cinco crianças, a quem vou chamá-las pelo pseudônimos de Dado, Naná, Lelo, Janjão e Gina, com idades respectivas de seis, oito, doze e treze anos foram, durante os meses de março à julho, observados atentamente em todos os momentos possíveis, durante o tempo em que eu permanecia na instituição, por volta de quatro tardes por semana.

Para os registros de minhas vivências na unidade pesquisada utilizei o diário de campo, um recurso que me permitiu estar presente mesmo quando retornava para minha casa e começava a escrever sobre cada dia, sobre como as crianças havia se envolvido com as

Oficinas, buscando da memória as informações mais pertinentes para selecionar as narrativas etnográficas. Nele eu exercitava a complexa experiência de escrever tudo que me lembrava, o que havia acontecido naquela tarde, os detalhes mais ricos, os silêncios mais escondidos, os risos reveladores da alegria de estar-junto, as exclusões, os retrocessos e avanços no estilo de se relacionar, os elogios e as destrutividades dos trabalhos criados ali, as disputas dos “pequenos” pelo colo da professora, as coletivas reclamações porque a tarde terminava, em fim, um arcabouço de minúcias que precisavam me guiar para não negligenciar detalhes que antecipadamente julgava sem importância.

A hora do registro, desse modo, se traduzia em expressão de cansaço, de alegria por ter cumprido os objetivos daquela tarde e também de confusão para escolher o que era importante. Por vezes, tudo ou nada parecia importante, eis o instante do conflito interno! Aquilo que a memória guardava podia ser registrado, assim que eu acreditava, e mesmo as informações que não utilizasse para escrever a dissertação, conservariam seu valor, afinal, participaram das buscas que tornaram possíveis algumas visibilidades do caminho, com seus labirintos e suas interrupções. Nesses trajetos tão ricos havia subidas e descidas, rios, precipícios, pedreiras e por vezes muita poeira, mas eles favoreciam a continuidade.

Além do diário de campo, utilizei o recurso da fotografia e da filmagem. Pedi licença aos sujeitos da pesquisa para utilizar tais recursos e respeitei as crianças que não queriam aparecer nas cenas. Procurei fotografá-los ou filmá-los nas expressões mais espontâneas e me encantei ao assistir o vídeo de imagens. Foram recursos de contribuição relevante para a pesquisa, pois descobri que não era possível ver e ouvir tudo que acontecia no momento das observações, alguns muito intensos. E ainda assim me via angustiada em certas situações, pois sentia que estava perdendo alguma coisa importante de ser observada, para posterior registro. Para além dos recursos, as interações com os sujeitos mobilizavam os contornos da pesquisa, criando contextos simbólicos e afetivos para as atividades de cada tarde. A cada retorno do campo de pesquisa, novamente me sentia exausta, mas plena de informações, encantada com tantas evidências de como a expressão da criatividade ia qualificando as relações, e frustrada com muitas atividades que não se faziam efetivar. Foi então que descobri que as transformações não são lineares, nem tampouco se rendem às pretensões da pesquisadora, elas começam por algum lugar, por algum acontecimento, mas no seu próprio ritmo.

- **Tecendo parcerias para a construção do conhecimento**

Somos não o que sabemos, mas somos o conhecimento que aprendemos a integrar em e entre nós de alguma maneira significativa.
(Assmann, 1998).

O encontro com a bibliografia gerou angústias de escolhas entre aquelas que eu considerava mais afinadas com a minha proposta. Diante dos autores me sentia invadida por certa impotência para escolher entre as inúmeras opções de parcerias teóricas, quais as mais interessantes para melhor fundamentar a minha pesquisa. Poderia me apoiar nas idéias centrais de muitos autores, alguns com pressupostos que se traziam eco ao meu tema e outros não, mas, mesmo assim, cada um deles tinha algo a contribuir para a minha compreensão. Foi mais um aprendizado, pois era preciso escolher autores que tivessem coerência epistemológica entre si e com o tema da criatividade. Isso não significa que exigir que eles pensassem da mesma forma, mas que suas idéias ampliassem o cenário da pesquisa e permitissem construir as articulações e interlocuções possíveis. Para isso tive que convidar, especialmente, alguns desses autores para me acompanhar na construção teórica do que estava localizando no campo empírico.

Encontrei na autora, educadora e artista plástica Fayga Ostrower, as premissas básicas para a compreensão do tema central da pesquisa, a criatividade. Minha identificação com essa autora aconteceu por ela conceber a criatividade como um processo intrínseco ao viver e, portanto, como a capacidade de criar que é comum a todos os seres humanos. Ostrower enfatiza que as expressões criativas são parte dos processos existenciais, e como tais, elas não têm como fim único o resultado da produção. No campo da educação, meu parceiro preferencial foi Hugo Assmann, o qual apresenta aos seus leitores o termo significado da *aprendência*, ou seja, um entendimento de que, nos processos educativos, estão presentes nossas *corporeidades* e, portanto, nossas dimensões vivenciais, que passam a integrar todo nosso ser e nosso viver.

Rolando Toro, criador do *Sistema Biodanza*[®], embasou a metodologia utilizada nas Oficinas que objetivavam o desenvolvimento da criatividade, através das expressões criativas. Como proponente do *Princípio Biocêntrico*, principal paradigma da Biodanza[®] que confere à vida a centralidade do universo, o autor sugere que nossas ações estejam voltadas para a

preservação da vida e pautadas na qualificação das relações interdependentes, gerando mais vida onde existir qualquer forma de vida. Para isso, ele enfatiza que é indispensável potencializar o que existe de saudável no ser humano, de belo, de construtivo, e como tal, em práticas vivenciais que estruturem e reforcem a identidade de cada um em presença do outro.

Humberto Maturana se constituiu num parceiro fundamental com sua proposição, junto com Francisco Varela, da *autopoiese* dos sistemas vivos e da *biologia do amor* nas condutas relacionais. Como biólogo e educador enfatiza nossas condições como mamíferos, que mesmo constituídos por necessidades vitais de contato corporal e de reconhecimento da presença das emoções em nossas ações, insistimos numa racionalidade fechada e na arquitetura de mundos individuais e auto-suficientes. No diálogo com esses e outros autores vivi a prosa e a poesia de ser autora de minhas reflexões, ora assumindo minhas concepções como dados particulares, ora compreendendo que elas se forjam e ganham sentidos no gesto da comunhão com o mundo sócio-cultural e afetivo que nos embrenha em seus fios. Nenhum pensador, qualquer que seja a relevância de suas elaborações existe na solidão. Somos feitos na feitura do mundo, já nos ensinava o querido Paulo Freire.

Parece que não há como atravessar o rio sem correr o risco de se molhar. E assim me encontro, completamente inundada de informações, de descobertas, de algumas frustrações, mas acima de tudo feliz por estar apresentando meu texto com as feições possíveis que encontrei para transformá-lo nesta dissertação. Concebi, gestei e pari cada frase com muita emoção e com ela se abrem muitos outros desconhecidos caminhos no interior de meu próprio viver. Estou ciente de que ainda tenho muito por aprender, que é vasto o universo de novos encantos e desencantos chamados conhecimentos, para dar continuidade à gratificante aventura de ser pesquisadora, e sei também que essa experiência provocou uma intensa transformação dentro e fora de meu ser-no-mundo.

No decorrer destes dois anos de mestrado, por várias vezes aceitei o convite de Carlos Castañeda para olhar o caminho com cuidado e atenção. Ele sugeria que tentasse tantas vezes quantas julgasse necessário. Então, que fizesse a mim mesma uma pergunta: possui este caminho um coração? Caso a resposta fosse afirmativa, eu deveria segui-lo. Caso contrário, procurasse outro, pois um caminho sem coração não possui importância alguma. Com vocês minha obra: **Criatividade e Biodanza[®]: a trama que qualifica as relações entre crianças**.

A dissertação que agora apresento está organizada em três Capítulos. O Capítulo I, intitulado **A trajetória como dado primeiro para compreensão do tema**, trago a minha história como fio privilegiado para tecer o encontro com o tema da pesquisa. O Capítulo II, o qual nomeei **No encontro com as crianças: tecendo vivências de criatividade**, construo o

percurso das Oficinas e os aspectos que me convidaram à reflexão sobre as relações entre elas, com as outras pessoas e com o ambiente. O III Capítulo, como o título anuncia, **Os fios e pontos da trama: criatividade e Biodanza[®], crianças e qualificação das relações**, faço um esforço teórico metodológico de articular a etnografia dos encontros com o tema da criatividade. As considerações finais, sem qualquer pretensão de concluir o que por si mesmo é inconcluso, abriram um espaço a mais para que eu pudesse registrar as sínteses finais dessa dissertação. Afinal, aquilo que aparece como ponto de chegada, nada mais é do que um novo e complexo ponto de partida.

CAPÍTULO I

1. A trajetória como dado primeiro para compreensão do tema

*Somos, antes de mais nada, construtores de sentidos,
porque, fundamentalmente, somos construtores de nós
mesmos.*

(Cortella, 2001).

Assumir a própria história para justificar a escolha do tema de pesquisa implica correr alguns riscos, entre eles, o de não conseguir olhar com a criticidade necessária para a tela em cena e os acontecimentos que compõem o enredo dessa história. Por outro lado, deixar ausente as experiências vividas pode atribuir ao tema a configuração de um dado solto, sem enraizamento. Maturana (1998) ressalta que nenhum pesquisador investiga aquilo que não existe emocionalmente em sua jornada pela terra, ou seja, que a centralidade do que desejamos conhecer está pautada em nossas vivências cotidianas, especialmente naquelas que legaram maiores sentidos para mover a busca pela compreensão. Para o autor, o conhecimento é construído na implicação existencial mesma do viver do sujeito que cria e interpreta sua trajetória, por isso, este conhecimento é sempre interessado, mesclado por objetividades entre parênteses e por subjetividades emocionadas.

Ou como diz Cortella (2001) na epígrafe que abre esse capítulo, ao construir os sentidos de nossos temas de pesquisa estamos, na verdade, construindo a nós mesmos, arquitetando nossa existência com a matéria-prima de cada um de nossos dias, com o que há de relevante e de efêmero. Com nossas experiências aprendemos o presente e sobre ele, novamente nos debruçamos para aperfeiçoar as reflexões que nos inundam com tantos questionamentos. Entre as perguntas que nascem e as respostas que vivem temporariamente, outras tantas emergem, numa dança ininterrupta de criação e destruição. É nessa minha trajetória que está o “dado” primeiro para compreender os conteúdos vivenciados da criatividade.

1.1 Tecendo os primeiros pontos

E se fôssemos livres para inventar, para criar? E se fôssemos livres para sorrir, para errar e reconstruir? E se fôssemos livres para amar, para brincar? E se fôssemos livres para simplesmente SER o que já somos, em processos, será que criaríamos um mundo diferente? Quem sabe, para isso, seria necessário revolver dos baús enrijecidos os sentidos e a liberdade de nossas ações para que redescobrissemos, como diz o autor da epígrafe, que somos, em primeira mão, construtores de nós mesmos. No movimento de nos fazer, mediados pelo mundo, a infância tem um lugar privilegiado. É um marco de nascimentos e rupturas que constituem nossa ontogênese, por isso, não se resume a um período datado, não se encerra na terminalidade de um tempo, ou como assinala Kohan (2003: 109-10), *o nascimento é a irrupção do novo; mundo e visitante são mutuamente estranhos; não há continuidade entre eles, mas ruptura. Cada nascimento é um início, um novo começo, um ser independente que se atualiza em cada ação e em cada palavra.*

A infância se compõe de mundos mágicos, onde o tempo *Kairós*, aquele relacionado com o tempo orgânico e natural, rege os acontecimentos diários. Vive-se a intensidade das experiências, onde as descobertas e as ações perpassam o simples acontecer de todos os dias para fazer parte de nossa história e ficar inscritas em todo o nosso ser. Nesta temporalidade contínua e de rupturas, marcada pelo desejo de viver cada momento, nossos olhos brilham como o alvorecer do dia, nossos pés impregnados de terra cheiram a essência da vida e nossas emoções afloram como o desabrochar de uma flor. Nesse contexto vou reencontrando as lembranças sentidas de minha história, por entender que a minha vida se faz na feitura do mundo e que todas as experiências que vivenciamos, de alguma forma, integram a nossa existência. Ou seja, elas têm influência sobre o nosso ser que vai sendo tecido pelas vivências, através das relações interpessoais e das mediações trazidas pelo meio e suas interações.

Considero a vivência uma circunstância genuína, além da experiência. E ainda que se efetive através desta, a vivência acontece no movimento do instante, aqui e agora, embora suas sensações sejam duradouras. Por isso, a vivência é intransferível e única para cada um que a vive, se mescla da presença do outro para fortalecer em cada sujeito a sua identidade, constituindo-se assim, numa teia complexa de episódios impregnados de sentidos, movidos pela emoção. As vivências são sensíveis à ação do sujeito e do meio, então, tomam forma e intensidade na troca recíproca das relações e também na construção contínua do mundo de cada um. Toro (2002: 30) considera a *vivência como a experiência vivida com grande*

intensidade por um indivíduo no momento presente, e que envolve a cenestesia¹, as funções viscerais e emocionais. A vivência confere à experiência subjetiva, a palpitante qualidade existencial de viver o “aqui e agora”. As vivências são portas que adentramos ao longo de toda a nossa vida, numa dinâmica desafiadora para penetrar o espaço do ser, onde o tempo deixa de existir e nos fundimos com nós mesmos para um novo nascimento. Nesta forma figurativa de acesso às portas, entramos em uma dimensão única de sentir, na qual, nem tudo é explicado e nem tão pouco entendido pela forma comumente linear de ver o mundo.

O tema da minha dissertação está desenhado com os pontos e as cores que pretendem dar sentido à complexa vivência da criatividade, especialmente no trabalho educativo com crianças e suas infâncias, tendo a Biodanza[®] como metodologia preferencial para potencializar suas expressões criativas. A criatividade, sob a ótica da Biodanza[®], é inerente ao ser humano, razão pela qual propõe diminuir ao máximo a auto-repressão do impulso criativo, utilizando-se da música, do canto, da dança, de atividades plásticas e de contextos de encontros interpessoais para estimulá-lo. A Biodanza[®] entende que criar é gerar algo novo, a partir de si e, por isso, através das vivências busca desbloquear as inibições, o medo da crítica, incentivando o potencial criador de cada um e do grupo. Nesse sentido, é a minha própria trajetória que abre o diálogo sobre o tema da Criatividade, para justificar o nascimento de meu problema de pesquisa.

1.2 Aventuras infantis: alinhavando lições para a vida

A educação se confronta com essa apaixonante tarefa de formar seres humanos para os quais a criatividade, a ternura e a solidariedade sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social.

(H. Assmann, 1998).

Nasci numa pequena cidade do interior do Rio Grande do Sul, denominada Tapera, distante duzentos e oitenta quilômetros da capital Porto Alegre e lá vivi a minha infância. Um lugar colonizado, prioritariamente, por imigrantes italianos e alemães e que tinha sua economia baseada na agricultura de minifúndios. As famílias que trabalhavam com

¹ Conforme Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986: 380), Cenestesia é um sentimento difuso resultante de um conjunto de sensações internas, ou orgânicas, cujas características se revelam, essencialmente, por bem-estar ou mal-estar. Portanto, é possível ter movimentos cenestésicos desde que estejamos presentes, sensíveis aos estímulos recebidos, interna e externamente.

agricultura residiam em pequenas propriedades situadas ao redor da cidade e produziam o que era necessário à subsistência. A cidade era povoada por pessoas que trabalhavam no comércio local e no curtume, a única indústria existente naquela época.

Minhas descobertas infantis foram acontecendo num espaço de liberdade e na companhia de muitas crianças, por meio do contato direto com a natureza e das brincadeiras que eram improvisadas no meio do campo, das árvores, das flores e dos animais. Nossa criatividade sem limites nos permitia construir casas nas árvores, assar batatas no forno que cavávamos na terra, cultivar nossos jardins e formar uma tribo de meninos e meninas. Não sei precisar exatamente a ordem cronológica dos fatos, pois o que ficou impresso em minha corporeidade foram as experiências vividas naquele tempo, com aquelas pessoas e naquele lugar. O tempo *chronos*², marcado pelo relógio, não regia nossas aventuras porque nos movíamos pela luz do dia e da noite, pela sombra que as árvores faziam no chão, pela temperatura do clima e por todos os sinais que a natureza e nossa visceralidade³ nos davam. Vivíamos intensamente o tempo que os gregos intitulavam de *Kairós*⁴, criando nossa existência na oscilação mesma da criação de nossos mundos, mediados por nascimentos e rupturas, pelos encontros entre a nossa criança e sua infância. Hoje, com a proposta desta pesquisa, retomo as lembranças para contextualizar o tempo presente onde está situado o meu viver e as relações que faço na escolha do tema que motivou a efetivação desta pesquisa.

A narrativa de algumas delas se justifica pela relação que consigo estabelecer com o que me moveu para eleger a criatividade como tema desta dissertação. Maturana (1997) ressalta que o pesquisador escolhe um tema, quase sempre, a partir dos nexos que ele estabelece entre o que deseja investigar e a sua própria história de vida. Para o autor é essa vinculação que atribui sentidos e significados à aventura da pesquisa científica, que permite o entrelaçamento implicado entre o pesquisador, o campo empírico, os sujeitos e os cenários participantes desta experiência.

No decorrer de minha estada em campo revivi muitas sensações da minha infância presente, no contato com as crianças. Aquilo que apreendia de suas atitudes, os fatos que constituíam suas conquistas e dificuldades, de alguma forma se identificavam com o que eu já conhecia. Observei, então, o quanto a nossa história se revela contemporânea. Por vezes, suas falas e atitudes me tiravam completamente da linearidade dos acontecimentos e então era

² *Chronos*: Palavra de derivação grega, que estabelece as divisões de tempo e a fixação de datas.

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986: 503). Diz respeito ao tempo do relógio, ao tempo medido, contado.

³ *Visceralidade* é uma forma figurativa para caracterizar algo profundo, entranhado, a parte mais íntima de nós mesmos. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986:1782).

⁴ *Kairós* diz respeito ao tempo subjetivo, tempo vivencial. In Assmann (1998:213)

introduzida num mundo onde os fatos se confundiam e a lógica era inexistente. Em outros momentos, me sentia privilegiada por facilitar a livre expressão das crianças e receber de presente a espontaneidade demonstrada e a possibilidade que, aos poucos, teciam entre eles relações consistentes, humanizadas.

Minha condição de pesquisadora me permitiu mergulhar num mar de incertezas, onde minhas prerrogativas e buscas de confirmações teóricas se desmanchavam como um sorvete ao calor do sol, como algo que existe, está ali, mas que é somente mais uma possibilidade. Atenta às narrativas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, sobre as reflexões que a eles eram propostas, minha intenção era capturar os sentidos e significados que as expressões criativas fomentavam na nossa prática pedagógica. A narrativa, conforme Bakhtin (1992) se caracteriza por relatar as falas dos personagens do modo mais fiel possível, sem alteração, para evitar que o relator possa interferir no que é dito por eles, bem como, para que o texto possa ganhar formas não lineares, sem se aprisionar em uma lógica explicativa.

Da memória resgato as brincadeiras com as meninas, inventadas em torno da montagem de “casinhas” em vários locais do pátio, inclusive na copa das árvores. Tínhamos uma noção bem clara sobre o que deveria haver em uma casa e improvisávamos os cômodos com utensílios específicos. A nutrição dos componentes da família e das visitas era assegurada através de “comidinhas” preparadas com materiais colhidos da horta e dos jardins. Nossos “filhos” eram representados pelas bonecas, muitas vezes criadas por nós mesmas, e nossas roupas específicas para cada personagem era confeccionada com lençóis, retalhos e roupas “emprestadas” das mães. Nossas fantasias eram experimentadas concretamente e como consequência, vivíamos momentos de glória e de fracasso, pois nem sempre nossos planos davam certo, porém, o que marcou foram as ações, as experiências, a autoria da concretização de um plano. E nisso éramos todos cúmplices, nos estimulando a tentar, dando opiniões e sendo parceiros na execução das tarefas necessárias para a realização de nossas fantasias, trabalhávamos em equipe, ou seja, tínhamos vida de grupo. Nesse sentido é possível compreender o que ressalta Maturana (2004:38), quando exercitávamos nossa condição de *cooperadores*, algo próprio do humano. Para o autor, o ser humano é de natureza cooperadora e não competitiva. Na competição se encontram as relações de apropriação e as ações que permeiam os relacionamentos nos *tornam insensíveis à negação do outro. Assim, justificamos a competição, isto é, o encontro da negação mútua como a maneira de estabelecer a hierarquia dos privilégios, sob a afirmação de que a competição promove o progresso social, ao permitir que o melhor apareça e prospere.*

O empenho em montar a totalidade do cenário consumia quase todo o tempo de cada dia que dispúnhamos para brincar, porém, esta preparação já era parte integrante da convivência lúdica e despertava em nós uma grande satisfação. Nessa época, nossas ações eram notoriamente movidas pela emoção, e apaixonadamente nos envolvíamos em executar minuciosamente cada tarefa. Maturana (2004:110) afirma que *são nossas emoções que constituem os distintos domínios de ações que vivemos nas diferentes conversações em que aparecem os recursos, as necessidades ou as possibilidades*. Para o autor é a *emoção (domínios de ações), com base na qual se realiza ou se recebe um fazer, o que caracteriza este fazer como uma ou outra ação*. As brincadeiras, nestes locais, se constituíam em verdadeira criação teatral, pois cada uma elegia um papel e representava-o integralmente, com gestos, diálogos e ocupação dos espaços disponíveis. Quando tínhamos que cuidar de nossos irmãos mais novos, por exemplo, estes eram incluídos nas brincadeiras e, geralmente, faziam o papel de nossos filhos. Nesses momentos podíamos repetir as expressões e trejeitos de nossas mães ao tratar com os filhos e afazeres da casa a partir de nossas percepções. Muitas vezes me surpreendia com a fidelidade dos gestos repetidos e me sentia a própria mãe, onde se confundiam fantasia e realidade, e num instante o tempo se eternizava naquela cena.

Nesses jogos de faz-de-conta exercitávamos a construção do *nicho vital*, que Hugo Assmann (1998), explica como o espaço ecológico onde se estabelecem as relações de *aprendência*. Para o autor, a *aprendência* indica que os processos educacionais acontecem num contínuo movimento e dele todo o corpo participa. Neste espaço estão presentes as conexões entre os sujeitos e as relações entre sujeitos e meio ambiente, ambos afetando-se mutuamente, isto é, influenciando e sendo influenciados pelo meio em que vivem. Este cenário representava as possibilidades de experimentar a existência de um lar, com o aconchego necessário para vivenciar o tempo e os espaços de descanso, as áreas de lazer indispensáveis para o modelo de família que tínhamos como referência, o lugar destinado ao preparo da comida, a sala para receber os amigos, enfim, em cada detalhe da casa estavam as nuances da singularidade de quem a construía. Para dar requinte aos cômodos criados buscávamos adereços como guardanapos de crochê, vasos de flores e outros bibelôs.

O mundo era descoberto por experiências concretas, onde todos os nossos sentidos estavam presentes e, conseqüentemente, as nossas preferências conhecidas a partir de sensações corporais. Percebo com isso que neste tempo éramos menos sugestionáveis a seguirmos uma preferência que não nascesse de nossas vivências e nosso comportamento não se constituía somente por idéias. Lembro que quando não simpatizávamos muito com alguma vizinha que queria brincar conosco, geralmente por julgarmos que era muito jovem,

adotávamos estratégias para ela perceber que não era aquele o seu lugar, sem negar explicitamente a sua participação. Uma das estratégias utilizadas era colocar pouquíssimo açúcar no suco oferecido a tal vizinha, com o intuito de desestimulá-la a voltar a nos visitar.

Com os meninos brincávamos em equipe, como polícia-ladrão*, caçador*, cantigas de roda*, esconde-esconde* em noites estreladas, e também jogávamos futebol. Com certa periodicidade organizávamos campeonatos de futebol com as crianças de outras ruas, num campo improvisado em frente à minha casa. Era um terreno sem construção alguma, de propriedade da prefeitura municipal e que decidimos limpá-lo com a ajuda dos nossos pais para que se tornasse possível colocar as goleiras. Nestes jogos, comercializávamos os lanches, como pipoca, cachorro-quente e sucos.

Os estímulos externos para tanta criatividade advinham de nossas experiências, já que a vida pulsava incessantemente dentro de nós e tínhamos ali a liberdade para expressá-la. Nós éramos o que se configurava como crianças muito criativas e saudáveis, já que estava em foco a oportunidade de acessarmos a fonte criadora, com possibilidades infindáveis de inovar. Idéias e impulsos para a ação transbordavam e nos tornavam meninos e meninas felizes. Nos envolvíamos inteiramente em cada nova proposta de brincadeira e em equipe agíamos para que tal proposta se efetivasse. Para isso, distribuíamos as tarefas de forma tranqüila, em que cada um se colocava à disposição com o que era possível improvisar.

Nossas cantigas de roda, por exemplo, eram geralmente acompanhadas por uma certa *performance* peculiar, isto é, se constituíam numa sequência de movimentos pré-estabelecidos para determinada canção. Instintiva ou intuitivamente, nós procurávamos a interação de todos os participantes, como podemos ver na letra dessa música:

*Ó menina tão galante te convido pra dançar
Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar.
Ai que delícia saber dançar, ai que delícia meu lindo par.*

Quando a cantiga convidava à escolha de pares, cuidávamos para que todos fossem escolhidos e nessas horas, se houvesse algum desconforto por desavenças anteriormente ocorridas em outros espaços de brincadeiras, estas se amenizavam e até se dissolviam sob o som das canções e o embalo das danças em grupo. Nas danças, o contato das mãos e o

* Essas brincadeiras serão relatadas detalhadamente nos anexos pág. 116

encontro de olhares nos faziam perceber que estar-juntos era mais importante que tudo o que realizávamos, e assim, sem saber quando criança, hoje reconheço que estas tantas experiências com os cantos da infância se exaltavam em celebração à vida. À nossa vida.

Nossas expressões criativas passavam pela nossa *corporeidade*, ou seja, nossa criatividade fazia parte de nossa formação e contribuía para desenvolver nossa identidade de gênero. Assmann (1996) ressalta que essa corporeidade possui um infinito potencial criativo, pois nossos movimentos plenos de vitalidade se movem em busca de inovar, de construir, de encontrar novas formas de descobrir o mundo. Havia jogos e brincadeiras que ocupavam espaços delimitados exclusivamente pelas meninas e outros pelos meninos.

Essa delimitação não se explicitava verbalmente, ela provinha de convenções pré-estabelecidas, creio eu, pelos adultos, que de alguma forma deixavam compreensível que alguns comportamentos eram de meninos, enquanto outros eram próprios das meninas. Mesmo assim, lembro que as meninas eram aceitas nos jogos de futebol, apesar de ser instituído como atividade masculina. Neste contexto sinto que as convenções sobre as diferenças de atividades entre gêneros eram diluídas pela aceitação afetiva entre meninos e meninas, um momento onde mergulhávamos na ousadia de experimentar seguir nosso desejo de participar e nos encantávamos com o inusitado de acertar a bola, compartilhar de um mesmo espaço com proximidade corporal, jogar em equipe, fazer gol e comemorar, além de termos as primeiras experiências de transgressão das regras pré-estabelecidas para seguir o nosso desejo, livres de preconceitos, já que o futebol era uma atividade caracterizada historicamente como masculina.

A transgressão é um aspecto que está implícito no desenvolvimento da arte de criar, pois é preciso ousar e ultrapassar os limites já conhecidos para que aconteça a vivência do inédito-viável, no sentido aprendido com Paulo Freire e, principalmente, o sentido de ser autor de novas faces de mundo. O inédito-viável concebe o ser humano como um ser inacabado, que tem como consequência a busca permanente de sua humanização. Pressupõe que não há um sujeito pronto, pois considera que o mundo e a história são também metáforas e espaços de possibilidades. Assim, a construção de contextos mundanos, que incluía a paz e a justiça, que promova a formação de uma sociedade inclusiva e que assuma como critério basilar a igualdade de oportunidades e o privilegiamento da vida, é sempre uma experiência possível para os seres humanos. Com essa compreensão Freire (2006) ressalta que há,

criativamente, um pensamento utópico que se fortalece na confiança de que o futuro não pode ser pura repetição do presente. Para Paulo Freire (2006)⁵:

Alcançado o inédito-viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível, a utopia alcançada, faz brotar outros tantos inéditos-viáveis quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas necessidades mais humanas. Isso diante da dinâmica que eles implicam porque, sendo palavra-práxis, eles estão radical e essencialmente ligados ao que há de mais ontologicamente humano em nós: a esperança dos e nos movimentos de aperfeiçoamento de nós mesmos e do nosso construir social-histórico para a paz e a justiça.

Imersos no presente e na íntima relação com os acontecimentos cotidianos, inventados por nós, partindo dos fenômenos da natureza ou concernentes à comunidade, construíamos um mundo promissor. Compreendo hoje que naquela época, cerca de trinta anos atrás, com a quase ausência da televisão e outros estímulos da mídia, nosso desenvolvimento corporal e emocional se dava pelas transformações orgânicas (internas) e por estímulos externos de cunho exploratório do meio e das crianças, onde nossos jogos e brincadeiras seguiam seu curso natural. Nossos pais, apesar de severos e conservadores quanto aos horários de voltar para casa e ao controle de por onde íamos, pouco intervinham em nossas brincadeiras. Meninos e meninas, de várias idades, brincavam juntos e havia uma confiança implícita em nossas relações, uma pureza genuína. Cuidávamos uns dos outros e nossas famílias compartilhavam de alguns de nossos espaços de lazer.

Quando estava frio e chovia, nos ocupávamos com o brincar dentro de casa. E isso não era motivo de frustração, pois era dia de fazer bolinhos de chuva, improvisar cenas dramáticas, cujo figurino era composto pelas roupas das mães e o cenário formado pelos móveis da casa. Também brincávamos de bonecas, criávamos, costurávamos e tecíamos suas roupas, organizávamos vários desfiles de moda com passarela e modelos exclusivos. Para esse evento havia um público especialmente convidado, o qual era composto pelas amigas íntimas, mas também pelas meninas de outras tribos, isto é, de outras faixas etárias ou que residiam um pouco mais distante de nossas casas.

Essa era uma forma de ampliar nossas amizades e conhecer outras pessoas, o que criava possibilidades de construção de novos vínculos e amenizava minha timidez para estar com novos amigos, para tomar a iniciativa de percorrer caminhos que me levassem além dos muros permitidos pelos meus pais. As dificuldades e necessidades encontradas em nossas brincadeiras não inviabilizavam nosso *estar-junto* (Maffesoli, 1997). Ao contrário, moviam

⁵. Extraído de: <http://coloquio.faccat.br/coloquio1/pedagogia.html>, em novembro de 2006.

nossa criatividade para buscar novas estratégias e alcançar nossos objetivos. Penso que a presença dos limites norteava a busca de soluções para as dificuldades e nos levava a construir outras oportunidades, a flexibilizar um plano sem perder de vista o objetivo maior da ação.

Quando queríamos construir algo, não pensávamos primeiro se seria impossível, se não dispúnhamos do material necessário ou qual o nível de dificuldade. Nos imbuíamos do desejo inicial de ver a criação pronta e este desejo fazia brotar em nós muitas perguntas que eram solucionadas pelas idéias de cada um, como uma verdadeira tempestade criativa, de muita vitalidade e de grandes desafios. Para Maturana (2004:37) *nossos desejos e nossas preferências surgem em nós a cada instante, no entrelaçamento de nossa biologia com nossa cultura e determinam, a cada momento, nossas ações. São eles, portanto, que definem, nesses instantes, o que constitui um recurso, o que é uma possibilidade ou aquilo que vemos como uma oportunidade.*

Neste cenário exclusivamente feminino nosso estar-junto queria construir roupas, pois já tínhamos uma noção da diversidade de tamanhos, materiais e técnicas. Mais tarde pude experimentar a costurar e tecer roupas e adereços para meu próprio vestir. Foi encantador aprender com minhas vizinhas, mães de meus amigos meninos, a tecer blusas de tricô e crochê para me aquecer do frio, a fazer acolchoados de lã de ovelha, passando por todo processo de preparar a lã e o tear até fazer bolsas e cintos de macramé, enfim, vivenciava o artesanato que era ainda muito presente naquela comunidade. O desenvolvimento da criatividade se dava de forma simples e, ao que parece, estava implícito em nosso conviver diário, no descobrir novas formas e no aprender novas técnicas que faziam parte do processo de encontrar o mundo e ser autor de certas obras, fossem elas de adereços para a casa ou partes de nosso vestuário. Sobre esse aspecto do desenvolvimento da criatividade, Toro (2002) a intitula *criatividade existencial*, pois considera que as criações são motivadas por fatos da existência e, como tal, elas são singulares a cada criador, permeadas de possibilidades únicas do instante e voltadas às demandas do estar-vivo. O autor ainda pondera que esta criatividade existencial faculta a formação de pessoas mais flexíveis, disponíveis às inovações, mais seguras para viver os inusitados da vida, com menores necessidades de controle e mais confiantes na sua capacidade de encontrar uma saída para seus desafios diários.

No verão, as tardes de chuva se transformavam numa festa. Podíamos tomar banhos de chuva sem ameaças e todas as crianças da rua se deliciavam com essa experiência, afinal, ela era extremamente prazerosa. O contato dos pés descalços com a terra molhada se tornou inesquecível através da permissão para se misturar com o barro, da oportunidade para se

fundir com a terra e com isso, se tornar autor da própria criação, com possibilidade de viver o prazer como uma experiência simples, reconhecida na sensação corporal de estar disponível para o encontro com a natureza. Nos pintávamos com barro, fazíamos “guerrinha” de lama e tudo era muito divertido. A sensação dos pingos de chuva caindo no rosto era tão empolgante que corríamos pelos gramados com uma euforia contagiante. O sorriso era solto, as gargalhadas gostosas embalavam os corpos que rolavam pelas poças. Deitar no chão e sentir a chuva em todo o corpo era, literalmente, uma experiência de sentir-se parte integrante da natureza. Apesar da reação adversa das mães, quanto à sujeira das roupas, assim que percebiam a nossa alegria se contagiavam com ela e isso superava a irritação inicial.

Como crianças tínhamos a permissão para ousar, para experimentar e celebrar junto nossos feitos. O encontro com essas lembranças faz meu coração se sentir cheio de alegria e minha razão assumir que tudo isso faz parte de mim, que essa história construiu a minha identidade em movimento e permeou todas as dimensões de meu existir. Esse contato simples e alegre com as manifestações da natureza nos proporcionava uma extrema resistência imunológica, talvez por isso raramente adoecíamos. Quando isso acontecia, o repouso e um chá caseiro eram suficientes para o pronto restabelecimento de nossa saúde.

Em nossa fase de brincar de comércio, construíamos *botons* confeccionados com figuras retiradas de revistas em quadrinhos. Escolhíamos os personagens, recortávamos, montávamos os *botons* com um prendedor conhecido como joaninha e, como não tínhamos *papel contact* naquele contexto, usávamos uma camada de cola, feita com água e amido de milho, para dar brilho ao adereço. Nesse tipo de comércio calculávamos os ganhos, descontávamos os gastos e dividíamos os lucros. As operações matemáticas eram apreendidas a partir das necessidades práticas e por isso elas eram assimiladas de forma coerente e concreta. Com isso, os conteúdos matemáticos propostos na escola adquiriam uma dimensão de extrema importância e nosso empenho e motivação para apreendê-los se intensificava.

Para Maturana (1997:15), está inserido na tarefa educativa o fenômeno da *capacitação*, o qual *tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive, como recursos operacionais que a pessoa tem para realizar o que quiser viver*. Com estas vivências de capacitação sentia a integração entre a aquisição de um novo conhecimento intelectual, os conteúdos matemáticos, e outros saberes que envolviam a fabricação e o comércio dos *botons*. Ali, vida e conhecimento coincidiam, porque as aprendizagens não eram fragmentadas ou separadas do sentir.

Aprender é, também, saber como lidar de maneira inteligente e progressivamente autônoma (o oposto de autômata) com esses vários fios entrelaçados e com esses vários padrões de cores, de tons e de efeitos de toques metafóricos do tecido cultural de que somos. Mas aprender é também saber como participar dos eventos através dos quais este tecido se re-tece, essas cores se re-tingem e esses tons se recriam (Dantas, 2006⁶).

Para Assmann (1998: 39), *o aprender é um processo criativo, ativo e inovador que se auto-organiza. Isto é, aprender e saber estão destinados não tanto ao acumular novos conhecimentos, mas a integrar diferentes tempos e diferentes modos de saberes adquiridos e vivenciados em diferentes momentos de nossa vida.* Tenho a sensação que o gesto complexo de aprender e exercitar o aprendido tornava o conhecimento palpável. Ele passava a ter corpo, formas, cores, cheiros e sabores e o que era muito importante, despertava em nós o gosto e o prazer em fazer novas descobertas e buscar novas estratégias para concretizar nossos planos. Todos os feitos provocavam em nós variadas emoções, entre elas, de sucessos e decepções, porém, todas faziam parte de nosso ser, isto é, fortaleciam a nossa identidade, uma questão que será abordada no Capítulo II.

Para Maturana (1993:110) *estejamos ou não conscientes disso, o curso da história da humanidade segue o caminho do emocionar. Para o autor são nossas emoções que constituem os distintos domínios de ações quer vivemos nas diferentes conversações em que aparecem os recursos, as necessidades ou as possibilidades.* Nesta trama de vivências mescladas pela emoção, pelo pensamento e também pela ação, entende-se a riqueza de cada descoberta e as infinitas possibilidades que uma criança criativa pode imprimir ao mundo. Neste sentido, Maturana (2004:114) nos aponta um caminho quando diz:

se quisermos atuar de modo diverso, se quisermos viver num mundo diferente, devemos mudar nossos desejos. Para isso devemos mudar nossas conversações⁷. Mas temos de fazê-los conscientes do que queremos para corrigir nossas ações, se estas nos levam a uma direção não desejada. Como humanidade, nossas dificuldades atuais não se devem a que nossos conhecimentos sejam insuficientes ou a que não disponhamos das habilidades técnicas necessárias. Elas se originam de nossa perda de sensibilidade, dignidade individual e social, auto-respeito e respeito pelo outro. E, de um modo mais geral, originam-se da perda do respeito por nossa existência, na qual submergimos levados pelas conversações de apropriação, poder e controle da vida e da natureza, próprias de nossa cultura patriarcal. A única saída para essa situação é a recuperação de nossa consciência de responsabilidade individual por nossos atos, ao percebermos de novo que o mundo em que vivemos é configurado por nosso fazer.

⁶ Extraído do site www.ime.usp.br . **Vida, conhecimento, cultura e educação. Algumas idéias provisórias.** Dezembro de 2006.

⁷ Conversações, para Maturana (2004:261) *é o resultado do entrelaçamento do linguajar e do emocionar, no qual acontecem todas as atividades humanas. Existimos no conversar, e tudo o que fazemos como seres humanos se dá em conversações e redes de conversações.*

Quando vivenciamos desde criança um mundo configurado por construções individuais e coletivas, saímos da platéia e subimos ao palco, onde a apresentação é sempre uma estréia. Neste mundo coletivo pulsamos com nossa presença singular entre o palco e a platéia e somos, nos dois espaços sociais, indispensáveis uns aos outros. Já não nos basta ficarmos somente assistindo à “vida passar”, confortavelmente, sentados em uma poltrona, pois já sentimos que podemos ser autores, protagonistas de nossa história.

Por volta dos doze anos experimentei o cultivo de flores e plantas ornamentais. Saía com algumas amigas pelas matas à procura de mudas diversas e trocávamos com as vizinhas as espécies diferentes. Existia um ritual diário de molhar as plantas e observar com cuidado o desenvolvimento de cada uma delas. Cada flor que desabrochava era motivo de alegria e eu, orgulhosamente compartilhava com minhas amigas. Com essas experiências tive uma compreensão ampliada da influência climática e das estações do ano sobre o cultivo das plantas. Mais tarde começamos a cultivar hortaliças. Preparávamos os canteiros, de terra vermelha e fofa, adubávamos e lançávamos as sementes. Diariamente regávamos as plantas e essa era uma oportunidade prazerosa de vínculo com a natureza, que se estendia para o ato de colher as hortaliças fresquinhas e saboreá-las nas refeições. Mesmo em pequeno volume, sentia-me orgulhosa de fazer a terra frutificar e de ser capaz de produzir alimentos consumidos por toda minha família.

Nas férias de verão fazíamos muitos piqueniques. Junto com outras famílias, viajávamos alguns quilômetros de estrada de chão batido em uma carroceria de caminhão, para passar alguns dias acampados à beira de um rio. Nesse tempo pude saborear o viver em comunidade, onde tudo era compartilhado, os afazeres e os desfrutes. As mulheres, com seus papéis pré-definidos para aquele tempo organizavam a cozinha e as camas, enquanto os homens, do mesmo modo organizavam o fogo e geralmente cozinhavam. Eu, juntamente com outras crianças, além da exploração de cada recanto da mata, tínhamos a oportunidade de improvisar brinquedos com cipós, tomar banhos imemoráveis no rio e participar das noites de cantoria ao redor da fogueira. Para mim, naquele momento, estar num espaço onde se suscitava a cada instante a busca de soluções improvisadas para o estar-juntos despertava uma imensa alegria, meu corpo era pura vitalidade e meus olhos percorriam a mata em busca de materiais para compor nosso acampamento, enquanto as flores faziam parte dos ambientes que ornamentávamos.

A sensação de liberdade era excitante, pois andávamos descalços e no escuro, em cavernas, rolávamos pela grama e não seguíamos o horário cronológico para cumprir tarefas,

guiávamos nossas aventuras pelo ritmo orgânico de fome, sono e despertar. Ninguém reclamava quando chegava a hora de dormir, geralmente, quando acabava a lenha da fogueira, pois dormíamos todos juntos, na carroceria do caminhão, uma cama ao lado da outra. Sentia uma sensação maravilhosa de pertencer a uma espécie, de ser cuidada, de ser aquecida e estar em um ninho. Talvez nossa condição de pertencimento ao reino animal, à família dos mamíferos fosse, naquele instante fortalecida. Afinal, biologicamente o aconchego e o contato corporal são vitais para nossa espécie. *Como mamíferos – e em particular como seres humanos –, vivemos num fluxo emocional consensual que aprendemos ao coexistir em comunidade com outros, desde o seio materno* (Maturana/Verden-Zöller, 2004:48). Portanto, o contato corporal é condição intrínseca da nossa espécie e sem ele somos fadados a adoecer. O contato nos dá continente, reforça nossa identidade, nos faz sentir vivos, partícipes da vida, além de despertar em nossa fisiologia o funcionamento de nosso sistema endócrino e imunológico. Apesar de nossa cultura desprezar e até reprimir o contato corporal, este deve ser estimulado e proporcionado, principalmente entre as crianças. Maturana/Verden-Zöller (2004:137 e 236), a partir de sua pesquisa faz uma grave constatação sobre a carência de contato que enfrentam as crianças. Para a autora:

As crianças não vivem seus corpos como válidos na relação, e não têm modos de aprender sua corporeidade como constitutiva de sua identidade no que fazem. Em consequência, não tem possibilidades de crescer em autoconsciência nem de desenvolver respeito por si mesmas. Em seu desenvolvimento, a criança requer como elemento essencial (não circunstancial) a permanência e a continuidade da relação amorosa entre ela, sua mãe e demais membros da família. Isso é fundamental para o desenvolvimento fisiológico, para o desenvolvimento do corpo, das capacidades sensoriais, da consciência individual e da consciência social da criança.

Este contato corporal com e entre as crianças se faz tão necessário que elas, conectadas à necessidade visceral de sentir outra pele tocá-las, buscam formas possíveis para garantir sua integralidade. Dependendo da relação de liberdade em que vivem com os adultos ou do nível de repressão que sentem destes adultos em relação ao tocar, as crianças chegam ao extremo de aceitarem e buscarem até mesmo contatos violentos. Para as crianças tocarem-se é natural, desde que mediados por um olhar adulto não pornográfico que possa garantir nossa condição mamífera de conviver na proximidade corporal com nossos irmãos pertencentes à mesma espécie.

As lembranças que guardo da escola não são muito intensas. Iniciei a primeira série do Ensino Fundamental aos seis anos, mas sentia que estudar tomava um tempo precioso das minhas aventuras cotidianas. Meu ingresso na escola me levou para um mundo de pouca

fantasia e criatividade, pois ali era o espaço e o tempo destinados às tarefas rotineiras, aos ritos de avaliação, aos padrões de julgamentos, à obediência aos comportamentos pré-estabelecidos e ao cumprimento das expectativas que, como estudante, eu deveria atender. O saber se deslocava inteiramente para o intelectual, e desde então, era adquirido através de um grande dispêndio de energia, o que despertava em mim a recusa para torná-lo prioridade. Lembro do tempo escolar com a sensação de mecanicidade, enquadramento, controle, cobranças e tarefas sem sentido para minha existência. Lembro também, de quanto esforço tinha que fazer para me apropriar dos conhecimentos, memorizar informações, já que dependia disso para realizar as provas e alcançar boas notas, conforme os rituais escolásticos. Não me lembro de alguém ter perguntado, nessa época, como eu me sentia e nem tão pouco se eu estava feliz. Era consensuado formalmente entre todos que, como aluna, eu teria que obedecer as normas e ser bem comportada para passar de ano.

Paradoxalmente, a escola me deu grandes oportunidades de continuar a exercitar meu espírito criativo e as atividades do campo das artes seduziram meu interesse, pois através delas eu construía possibilidades e trazia o mundo ensinado na exterioridade para o meu interior, e vive-versa. Para Ostrower (1999:52) *por intermédio de formas simbólicas de uma linguagem torna-se possível objetivar as vivências subjetivas de cada um*. Na maioria das atividades da escola percebia quanto era importante para aquele modelo educativo, obedecer aos comandos dos educadores e cumprir as tarefas escolares, as quais eram centradas em domínios de conteúdos e produções repetitivas para que eu fosse avaliada. O que mais me motivava para ir à escola era o encontro com os amigos e a convivência nos intervalos das aulas.

No entanto, sinto que minha capacidade criadora não foi totalmente tolhida pela escola, pois além da minha plasticidade para recriar o mundo vivido, minha mãe se mostrava uma pessoa de grande abertura para o seu tempo e ampliava nossa rede de possibilidades criativas. Mesmo sem muito tempo para me acompanhar, já que conjugava seu trabalho como educadora com a arte de ser mãe de três filhos, esposa e dona-de-casa, deixava muito claro que eu poderia experimentar e se errasse poderia tentar novamente, sem cobranças de resultados ou punições. Sob este aspecto rememoro a etimologia da palavra “coragem”, que significa agir com o coração e aliado a isso, a importância da permissão no processo de desenvolvimento da criatividade. A permissão construída com a criança na relação com um adulto se transforma em figura de referência, dando-lhe o impulso necessário para arriscar e, principalmente, para viver a experiência de ser aceita na sua singularidade expressiva, no seu jeito único de dar forma e de externar a sua imaginação. Ostrower (1999: 51) aponta o aspecto

principal da *imaginação: percebemos, compreendemos, criamos e nos comunicamos, sempre por intermédio de imagens, formas.*

Minha ousadia corajosa era acolhida pela aceitação afetiva de minha mãe e meu desenvolvimento se dava pelas experiências que concretizava. Era uma “abundância criativa”, uma fonte transbordante e inesgotável de criação. A opção escolhida era, quase sempre, uma das tantas que me saltavam da imaginação, bem como, a sensação corporal era de extrema vitalidade e de disposição para construir diferentes formas, com variados materiais e nas mais distintas composições e misturas. Essas experiências se materializavam no cozinhar, provando receitas e ousando utilizar novos ingredientes, bem como, nos trabalhos manuais de costura, tricô e crochê, criando modelos e até confeccionando peças de roupas.

Das penas que sobraram improvisei um cocar para a cabeça. No final da apresentação saí da escola ainda fantasiada, fui até o fotógrafo da cidade pedir para ser fotografada, pois aquela aventura não poderia passar sem um registro. Disse a ele que a fotografia não podia ser dentro do estúdio, tinha que ser no gramado da casa da vizinha, afinal eu era uma índia. Sentia-me celebrando meu feito e era preciso documentar.

Chegando em minha casa, desmanchei a fantasia e remontei o espanador com todo o cuidado, contando com a ajuda de um primo, meu cúmplice. Alguns dias se passaram e a fotografia ficou pronta. Fui buscá-la e dei-a de presente para minha mãe, contando-lhe toda a história. Em lugar de esbravejar, ela ficou orgulhosa de minha atitude, e mesmo com dificuldades para se expressar através das palavras, permitiu que eu sentisse a sua aprovação, o que fortaleceu a minha autonomia criativa. Vinculei-me com o desejo de criar algo que não estava pronto e à minha disposição, para isso tive que inventar as estratégias realizadoras de meu desejo.

Nos processos de criação estão implícitos os limites, os quais vão sendo desvelados pelo criador no movimento mesmo de impulsionar a busca de novas estratégias. Sobre isso Ostrower (1996: 26) afirma que *no formar, todo construir é um destruir*. Mesmo que tenhamos uma idéia pré-concebida do que fazer, é na ação prática de construir o imaginado que alguns aspectos poderão não acontecer e esses limites suscitarão a busca de novas estratégias, desde que a pessoa encontre incentivos para persistir em seu ímpeto criador e efetuar sua concretização.

Neste processo de criação podem ocorrer muitas situações que considero importantes de ser vivenciadas, porque elas promovem a maturidade da criança e a partir desta, o desabrochar de seus potenciais. Entre elas, a necessidade de fazer escolhas, seja pelo material a ser utilizado ou pela forma de executar a criação. Outro aspecto, contrário ao do êxito, é a

experiência de frustração, afinal nem tudo acontece exatamente como planejamos, e isto não significa que não somos capazes, mas, pode oportunizar a busca de outras estratégias e a não desistência frente às dificuldades encontradas. O ato de se deparar com novos e diferentes caminhos pode oportunizar a vivência da autoria, de reciclar e perceber que nem tudo é preciso jogar fora e adquirir um recurso novo, pois é possível aproveitar o que já não se usa mais e transformar. Considero essa possibilidade uma forma de educação ecológica, onde se pode ir desenvolvendo uma consciência não consumista e comprometida com a preservação do planeta. Quando sentimo-nos capazes de inventar, até o lixo pode virar luxo.

Para Toro (2002: 76) os estímulos qualificadores, as oportunidades co-criadas são concebidos como *ecofatores positivos*, isto é, fatores existentes no meio circundante que permitem instigar e desenvolver as potencialidades criativas. Os *ecofatores positivos* são constituídos de qualificação, incentivos verbais, gestuais, pela presença afetiva que arquiteta as permissões, entre outros. Muitos aspectos destes *ecofatores* podem passar despercebidos ao meio, mas são decisivos nos processos de criação, principalmente aqueles que compõem um ambiente de *ecofatores negativos*, isto é, que impedem o desenvolvimento do potencial criador, como o julgamento, a indiferença, a desqualificação, a reafirmação de impedimentos, o estranhamento à singularidade, a dúvida insistente sobre a capacidade do autor da criação. Na minha prática tenho observado comentários desqualificadores sobre as expressões das crianças e as conseqüências que eles produzem na sua estima. Mesmo com o intuito de brincadeiras entre colegas, estes comentários, por vezes, traduzem-se em motivos pra que a criança não mais se expresse na atividade proposta.

Sobre este aspecto da desqualificação, algumas passagens marcaram as atividades que propunha para as crianças. Uma delas aconteceu com um menino, a quem vou chamar de Peri, com onze anos de idade. Ele tinha muita facilidade para desenhar, mas chamava a minha atenção o fato de pintar todos os seus desenhos somente com lápis preto⁸. Então lhe perguntei por que só usava aquela cor e ele, prontamente, me respondeu: *meus desenhos são muito feios e não sei pintar com lápis coloridos*. Argumentei que ele desenhava muito bem e o convidei a experimentar outras cores. Ele relutou um pouco, mas, no mesmo dia começou a colorir seus desenhos e não mais voltou a usar somente a cor preta. Com isso, observei que podemos com muito pouco anular a coragem expressiva de uma criança, quando deixamos de considerar sua capacidade criativa e de nova significação de suas experiências. Acredito que a força da qualificação e da presença amorosa é imprescindível para a coragem de criar.

⁸ Exemplos de desenhos de Peri nos anexos pág 118

Restrepo (1998:64), escreve sobre as *violências sem sangue*, geradas na intimidade da convivência, implícitas, onde suas peculiaridades têm *como fator comum a ação que tende a impedir a expressão da singularidade*. Essas violências que não deixam marcas visíveis no corpo, mas que doem no coração das crianças, deixando-as, em várias situações mutiladas para agir, com os olhos cheios de lágrimas e com vontade de fugir da escola ou, de simplesmente, negar a se expressarem, reagindo com violências a qualquer razão que os faça se sentir violentados. As inscrições deixadas por esses tipos de violências, mesmo quando duram alguns instantes, podem permanecer por toda vida na dificuldade de expressão, na falta de credibilidade em si mesmo, e impedir a busca de soluções com ousadia criativa. Em nossas ações diárias, por vezes nos perguntamos: não sei por que faço isso, não vejo nenhum motivo aparente!

No encontro com as minhas memórias, no destaque das experiências mais significativas de minha infância, percebo as vivências que proporcionaram o desenvolvimento de minha criatividade e vejo os aspectos reincidentes, paradoxais e instigantes que me suscitam indagações. Entre elas está a transgressão. Será esta um fator integrante da expressão criativa? Transgredir é sair do padrão, não obedecer às regras estabelecidas? Na relação afetiva com a minha mãe, minha primeira educadora, havia confiança e vínculo. Sabia, intuitivamente, que seria aceita e aninhada por ela na compreensão de meus gestos. Será a afetividade, então, indispensável para assegurar às pessoas a construção de novos caminhos, para que elas cresçam e se tornem autônomas? Quais seriam os ecofatores indispensáveis para se efetivar a expressão do potencial da criatividade? Que influências a repressão promove para bloquear as expressões criativas? Qual é o alcance do controle e da desqualificação nas expressões criativas e no desenvolvimento integral da criança?

1.3 As preferências originam escolhas de caminhos

Na evolução - biológica ou cultural -, não há um caminho pré-estabelecido. O devir evolutivo é uma deriva que segue qualquer direção na qual se mantém vivo. A cada instante, o rumo que ele de fato segue é definido pelo que se conserva nesse instante em torno da manutenção do viver. (Maturana e Verden-Zöller, 2004: 248).

Com todas as vivências da infância constituí, juntamente com meus amigos e minhas amigas, um mundo repleto de autorias, descobertas e invenções, cheios de vida. Nosso entorno foi repleto de alegria, leveza e muito prazer. Assim, os anos foram se passando e como estudante dedicada e aplicada, com dezesseis anos concluí o Ensino Médio e era hora

de escolher o curso de graduação que iria cursar. No meio de tantas dúvidas e desejos me ancoriei no que era mais conhecido e tranquilo para mim e escolhi o curso de Educação Artística. Ansiava por capacitar-me para trabalhar com o desenvolvimento das aptidões criativas das crianças, talvez aportada nas minhas vivências pessoais, onde percebia que a escola poderia ser um espaço fértil para a criatividade. O curso, apesar de breve e superficial dava as noções básicas sobre artes plásticas, cênicas, sobre a música e o desenho, configurando alguns aportes teórico-metodológicos para serem trabalhados com os estudantes do Ensino Fundamental.

No final do curso universitário fui para o estágio supervisionado e enfrentei o estar numa sala de aula, para onde levei muitos planos e onde os meus sonhos eram cheios de intencionalidades. Na mesma proporção apareceu a minha decepção no contato com os alunos de uma quinta série do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade. Minha proposta de atividades não era, se quer ouvida por eles, e meu desespero, associado à inexperiência foi grandioso. Independente de todas as questões envolvidas neste contexto, como imaturidade, desconhecimento da realidade escolar e falta de acompanhamento, desde então decidi que não suportaria limitar o meu trabalho ao espaço da educação formal. Então percorri um caminho à procura de alternativas profissionais, que me deixassem um pouco mais próxima de minhas necessidades de auto-realização, conciliando o trabalho, a remuneração e o prazer. Para tanto, cursei algumas formações, realizei cursos de capacitações e especializações no campo das expressões criativas e, em 1992, tive os primeiros contatos com a Biodanza®.

A Biodanza®, criada pelo antropólogo chileno, Rolando Toro, na década de sessenta, se apresenta como um *sistema de integração humana, de renovação orgânica, de reeducação afetiva e de reaprendizagem das funções originais da vida*. (2002:33). Um movimento que tem por intencionalidade promover a reeducação afetiva das pessoas, para que possam qualificar as relações entre si e com a natureza. Eis porque a sua metodologia consiste em proporcionar aos participantes vivências integradoras, por meio da música, do canto, do movimento e de situações de encontro em grupo. Como o próprio Rolando (2002:13) afirma, *a base conceitual da Biodanza® provém de uma meditação sobre a vida: do desejo de renascer de nossos gestos despedaçados, de nossa vazia e estéril estrutura de repressão; provém, com certeza, da nostalgia do amor*.

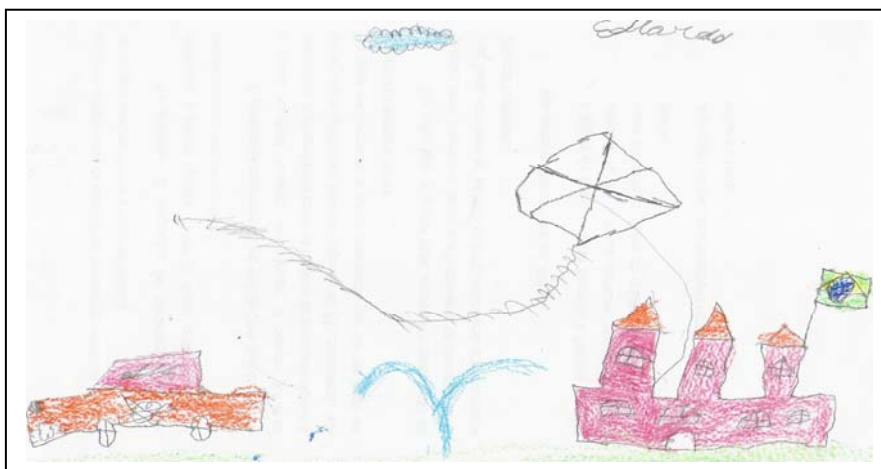
Para o autor, a *integração humana* está vinculada às experiências que estimulam o contato com o *primordial de conexão com a vida*, integrando o ser humano consigo mesmo, com as demais pessoas e com a dimensão cósmica. A *renovação orgânica* diz respeito à capacidade de auto-organização dos sistemas biológicos, isto é, os sistemas vivos, em

contextos de ecofatores positivos eles podem complexamente se auto-renovar, e dentro dessa *autopoiesis*, múltiplos fatores geram soluções inovadora e apropriadas às dificuldades que se apresentam a cada momento, com a intenção de conservar o equilíbrio funcional do sistema.

A *reeducação afetiva* está vinculada à necessidade vital de estimular e exercitar nossa condição de seres que vivem em relação e que, com os seus agires afetam-se mutuamente. Convida, por isso, os sujeitos a vivenciarem relações de qualidade, aquelas que estão a favor da vida, pautadas na qualificação do outro, no contato amoroso e no direito a expressão de sua singularidade. O *reaprendizado das funções originais da vida* consiste em *resgatar nossa capacidade de adaptação criativa ao ambiente, indispensável à sobrevivência da espécie, comum a todos os seres vivos*. (2002:23) Essa adaptação se dá nos pequenos gestos do cotidiano, na busca de soluções para nossas dúvidas, nas escolhas e preferências de nossas relações, enfim, nas possibilidades de autoria de nossa própria vida e são mediadas pela cultura. Portanto, a reeducação afetiva tem dimensão ética, porque é capaz de promover situações de identificação entre as pessoas, reconhecendo-as como semelhantes, ainda que plurais e diversas. E ainda, uma dimensão estética, porque encaminha para um movimento de empatia, onde se aprende, pela vivência, a se colocar no lugar do outro. Dito de outra forma, a Biodanza[®] é um *sistema no qual, os movimentos e cerimônias de encontro, acompanhados de música e canto, induzem vivências capazes de modificar o organismo e a existência humana em diversos níveis: orgânico, afetivo-motor e existencial* (Toro:2003).

Desde 1998, quando terminei minha formação em Biodanza[®], minhas atividades profissionais têm se baseado no paradigma que embasa esse sistema, o *Princípio Biocêntrico*, seja na prestação de consultoria às Secretarias de Educação, em cursos de formação para educadores, e eventos educacionais, através de oficinas de criatividade, seja nas atividades pedagógicas que realizo diretamente com os educandos. O Princípio Biocêntrico, conforme Toro (2002:50) *tem como referência imediata a vida, e se inspira nas leis universais que conservam os sistemas vivos e que tornam possível sua evolução*. Para tanto, atribui prioridade ao ser vivo, porque *considera o determinismo como ilusório, abandona o pensamento linear em favor da sincronicidade e da ressonância dos acontecimentos e concebe que dentro de cada verdade se esconde pelo menos uma outra*. As premissas deste paradigma se fizeram muito presente no decorrer de minha pesquisa, pois as surpresas da vida apareciam a cada atividade. As crianças, em especial por todas as condições adversas àquelas que almejamos como educadores, me surpreendiam com sua vitalidade, com suas capacidades de transcender as dificuldades pessoais, as suas dores e ver o belo, se entregar à fantasia, dançar e sorrir. Percebi que a vida era mais forte e a disposição de cada um para sonhar com

um mundo melhor era emocionante. Em uma certa ocasião propus que, após alguns instantes de silêncio e ao som de uma música suave, pudessem fechar os olhos e entrar em contato com seus sonhos, que se perguntassem o que eles sonhavam para si. Quando obtivessem a resposta, o convite foi que desenhassem o seu sonho e lhe dessem um título. A maioria dos sonhos estava em torno da paz, do fim das violências, do uso de armas e do tráfico de drogas. Sonhavam viver em harmonia com seus familiares e sua comunidade, mediados por gestos de amor e carinho.



Desenho de Dado – 8 anos – “O que eu sonho para mim”

Para Maturana/Verden-Zöller (2004:135), a rigor, *somos filhos do amor, e a biologia de nossas corporeidades, assim como a de nosso desenvolvimento infantil, pertence à biologia do amor*. Compreendi, nessa experiência, que apesar das crianças não viverem num ambiente caloroso e carinhoso, como qualquer criança precisa, elas sabiam e sonhavam com esse viver. Para mim, de alguma forma, a vida, mesmo vivida e sentida por cada um de um jeito diferente, traz em si uma unanimidade: a necessidade de ser cuidada, amada e preservada.

Naqueles dias em que as crianças se mostravam demasiadamente agitadas e até agressivas umas com as outras, percebia que algo estava incômodo dentro delas. Então as chamava para conversar, perguntando se estava acontecendo algo. Num primeiro momento a resposta era não ou nada, mas após um contato carinhoso na mão, no ombro, no cabelo, ou quando era possível um abraço, as respostas mudavam e então conseguiam expressar que algo na sua casa, na escola ou até na rua onde moravam havia acontecido. Algo que notoriamente havia ferido a sua inteireza, o seu valor intrínseco, e que não lhes permitiam se defender,

portanto, permaneciam num estado de alerta e prontos pra atacar, independente do espaço social onde estavam.

Após as conversa, em geral suas atitudes se modificavam e suas expressões se tornavam mais cuidadosas, consigo e com os outros. A sensação que me invadia era de que haviam recuperado alguma coisa importante e, felizmente, as crianças mostram essa imensa capacidade de superação e confiança na vida. Talvez porque saibam, com muita sensibilidade, que em nossos encontros elas eram tratadas com zelo, e assim respondiam no mesmo tom. Observei também o quanto nós educadores influenciemos os educandos com o nosso agir. Eles devolvem, de modo imediato, o que recebem dos adultos com quem convivem e, mesmo com a plasticidade de refutarem os ensinamentos aprendidos, quase sempre respondem ao mundo assim como são tratados. E como seus mundos não são tão compartimentados como acreditamos, o que acontece na escola, em casa ou na rua, muitas vezes se confundem com o seu-ser-aqui. A memória de inscrições prazerosas em nossa corporeidade, como a sensação de um dia termos sido acolhidos, aconchegados e escutado palavras carinhosas, potencializa a formação de um sujeito integrado, cujo desenvolvimento biológico e social vai se pautar por relações de respeito mútuo e aceitação recíproca, na convivência. Quem sabe esse é um caminho para uma educação que inclua a formação humana, e não apenas os conteúdos da capacitação.

Certo dia, ao chegar no espaço de minha pesquisa, uma menina de 12 anos, a quem vou chamar de Gina, me chamou atenção pela expressão corporal. Geralmente ela se encontrava alegre e sorridente, mas, naquele dia me pareceu com uma demonstração de dor e tristeza. Ao ser indagada sobre o que estava sentindo ela me disse que estava com dor no peito. Acolhi Gina com um abraço e aos poucos fui acarinhando seu peito e perguntando se havia acontecido algo que havia lhe incomodado. Gina respondeu que não, mas permaneceu no abraço e aceitou o carinho. Ficou ali por alguns instantes, me deu um beijo e sorridente falou: já passou professora, a dor sumiu, já estou bem.

Para Rolando Toro (2002: 89) *por meio da afetividade nós nos identificamos com outras pessoas e somos capazes de compreendê-las, amá-las, protegê-las, ou, ainda, ao contrário, de rejeitá-las e agredi-las*. Nossa condição de seres afetivos, que se afetam e afetam o meio circundante, nos tornam suscetíveis a relações de vínculos ou de segregação, por isso, somos a um só tempo construtores e destruidores dos laços sociais em que vivemos. Nossa afetividade perpassa toda nossa presença, seja na voz ou no silêncio, no contato de qualquer tipo ou na falta dele e até mesmo em nossa indiferença. Para Maturana/Verden-Zöllner (2004:139) *o que fazemos com nossos corpos nunca é trivial. Tornamo-nos o que*

somos segundo o modo como nos movemos – a sós ou com os outros – e à maneira como nos tocamos mutuamente, constituindo, momento a momento, espaços de ação na transformação de nossa corporeidade. Somos partícipes de nossos modos de viver e também responsáveis pela qualidade das relações das quais compartilhamos.

Em 2003 passei a fazer parte do corpo docente da Prefeitura Municipal de Florianópolis, como educadora na área de Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas, com um contrato de Admissão em Caráter Temporário (ACT). A cada ano, por ordem de classificação obtida nas provas de seleção, os professores escolhiam o local para trabalhar, conforme as vagas disponíveis em escolas ou instituições outras conveniadas à Prefeitura Municipal e que se caracterizavam como Organizações Não Governamentais (ONGs). Optei por uma ONG por me identificar com as possibilidades de atuação profissional, já que a instituição se configurava em um espaço de educação não-formal, em que as atividades aconteciam através de oficinas, centralizadas prioritariamente no desenvolvimento das expressões criativas e da descoberta de novos potenciais e talentos.

Em 2005 fui trabalhar no CEDO – Centro Educacional Dom Orione – uma entidade que está sob a orientação dos religiosos da congregação dos Filhos da Pequena Obra Providência. Ao chegar na instituição e conhecer um pouco de seus dramas e das possibilidades, a minha prática educativa ganhava materialidade, e então compreendi que a melhor escolha para contribuir com a qualificação daquela unidade de atenção a crianças e adolescentes era sugerir oficinas de Biodanza®. Naquele cenário me defrontei com a precariedade das relações entre as crianças, onde era comum a violência dos gestos e das palavras, reafirmando um ambiente permeado por intensa necessidade de autodefesa e pouca oportunidade de livre expressão. Paradoxalmente, por vezes as crianças demonstravam uma enorme disposição para o contato afetivo, por meio da alegria de expressarem-se livremente e com sensibilidade à presença do outro.

A cada dia, essas questões moviam as minhas inquietações e suscitavam a minha curiosidade acerca da relação entre o que percebia na minha prática profissional e o que a teoria afirmava. Vivia, então, um borbulhar de questionamentos, de incertezas, formulava hipóteses que logo desapareciam e experimentava novas atividades. Nasceu, assim o meu problema de pesquisa: como a expressão da criatividade, através da Biodanza® pode contribuir para qualificar as relações entre as crianças? Ao iniciar as atividades me deparei com muitas dificuldades. Entre elas o reduzido espaço físico, a carência de materiais, a falta de equipamentos e, o que para mim parecia mais grave, a lastimável qualidade nas relações entre as crianças. O que imperava eram os contatos violentos e o que mais se ouvia era “foi

ele(a) que começou”, tanto se tratando de suaves contatos físicos, quanto de socos e pontapés, como forma de se comunicar verbalmente por apelidos desqualificadores, por xingamentos e gritos. Outro aspecto que me chamava atenção era o descuido com seus pertences pessoais, tais como mochilas, roupas, calçados e o próprio cuidado pessoal, sem falar na precária higiene e dos espaços utilizados pelas crianças, como os banheiros, os refeitórios, o pátio e salas de aula. Sentia uma enorme agitação no ambiente, uma sensação de que todos buscavam algo que não ficava explícito o que era, como se fosse uma dificuldade para estar presente. Ali ninguém se ouvia, e nisso se configuravam os maiores impedimentos para a efetivação das atividades propostas no CEDO, para que elas acontecessem no pátio, no refeitório ou nas salas onde eram realizadas as oficinas.

Os educadores e funcionários, de forma geral mostravam-se desmotivados e, por vezes, agiam de forma descontrolada e desconcertante, com gritos e atitudes arbitrárias, afastando os alunos das atividades, fazendo-os desistir de outras e perguntando-se seguidamente: *o que fazer com fulano?* Em função de todo o contexto em que as crianças estavam envolvidas, podia perceber que os acontecimentos no CEDO eram conseqüências de problemas sociais muito maiores. Porém, também pensava que era preciso ocupar aquele espaço para fazer o que era possível, no sentido de resgatar a auto-estima, criar campos de livre expressão, o gosto pela criação, o sentimento de ser integrante de um grupo e a possibilidade de autoria e responsabilidade pelas atitudes de cada criança. Afinal, o CEDO se constituía num recinto privilegiado de possibilidades educativas e de convivência social.

No final de 2005 meu contrato de trabalho se encerrou. Construí importantes vínculos neste espaço, com alunos, funcionários e educadores. Foi então que propus à instituição realizar ali, no primeiro semestre de 2006, minha pesquisa de campo. De alguma forma eu me identificava com as crianças, com suas carências materiais, com o fato de estarem tão distantes da natureza e, ao mesmo tempo, conviverem muito perto do consumismo, pois vivem junto do ter e não podem ter, pois fazem parte das camadas pobres desta sociedade, excluídas de acesso às condições fundamentais para suprir suas existências. Mas, eu me identificava também com a forma simples como viviam e com a disponibilidade infantil de buscar novas descobertas, pois eram imensamente criativos e tinham uma imaginação rápida e fecunda.

Minha escolha estava guiada pela percepção de que, naquele espaço, era possível desenvolver atividades que colaborariam para ampliar a humanização das crianças. Imbuída deste propósito, preparei as atividades e as propus com muito carinho e dedicação. Por vezes terminava decepcionada, pois nem sempre as crianças estavam dispostas a participar de meus

desejos como pesquisadora, e assim impediam a participação daquelas que queriam construir seus mundos imaginativos. O que era mais frustrante para mim se referia à desqualificação para com a criação dos colegas, aos comentários que julgavam os trabalhos de feios e insignificantes, entre outros atributos. Tinham aprendido a comparar os trabalhos dos companheiros de grupo com algo que ofenderia o seu autor e a sua autoria.

Constatei que, muitas vezes, o ato de negar-se a participar das atividades era uma forma de se rebelarem contra o que lhes era imposto pelos ritos institucionais, ainda que as práticas propostas fossem apresentadas na modalidade de um convite. Como educadora, minha atitude era de constante sedução para que as crianças, pelo menos, iniciassem o trabalho e quando algumas acolhiam minha atitude, eu buscava incentivá-las e elogiava publicamente o seu feito. As crianças se mostravam bastantes receosas em aceitar os elogios, pois não me parecia que lhes era familiar serem qualificadas, mas ouviam e aos poucos iam incorporando a compreensão de que eram capazes de criar e ser únicos na sua criação.

Nas atividades em que eram convidadas a se expressarem individualmente, o nível de comparação e competição ganhava conotações assustadoras. As perguntas mais freqüentes das crianças, no decorrer das atividades eram: *posso fazer assim? Posso usar essa cor? Posso fazer desse jeito?* Ao ouvirem minha resposta afirmativa de que poderiam fazer do jeito que quisessem e usar as cores que preferissem, se surpreendiam e expressavam uma alegria no olhar. Observei, então, que a permissão, no sentido de conceder licença para a livre expressão, abria um vasto caminho que os autorizava a confiar em si mesmos. Essa maneira foi aparecendo além das atividades em sala e o gosto em inovar foi seguramente se mostrando na forma de se vestirem, de arrumar os cabelos e de se enfeitarem. Aos poucos respondiam as observações ofensivas recebidas dos colegas sem violências, apenas com expressões como: *esse é o meu jeito, e aí, eu gosto assim.*

Há muito se tem a proposta de que os espaços educacionais sejam formadores de sujeitos críticos e criativos. Como afirma Paulo Freire (1981:96), *o homem dialógico, que é crítico, sabe que se o poder de fazer, de criar, de transformar é um poder dos homens, sabe também que ele pode, em situação concreta e alienado, ter esse poder prejudicado.* Os mesmos espaços educacionais podem se constituir em locais que oportunizam ou não, às crianças, o desenvolver de seus potenciais de autoria e a *formação de seres transformadores e criadores em suas permanentes relações com a realidade, na produção, não somente de bens materiais, mas também como construtores de instituições sociais, com idéias inovadoras e concepções de mundo emancipadoras.*

Nesse sentido, ao criar oportunidades para o incremento da criatividade, torna-se relevante o processo de formação das crianças. Como afirma Maturana (1997:17), os espaços educativos podem *permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que se respeitam a si mesmos e aos outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertençam*. Por isso, essa pesquisa teve como principal objetivo identificar as diversas formas de expressão criativa desses sujeitos, a partir das atividades com a Biodanza[®], bem como, sua influência na qualidade das relações vivenciadas pelo grupo. Em outras palavras, essa dissertação assumiu o desafio de problematizar de que maneiras as atividades que proporcionam as expressões criativas das crianças qualificam as suas relações interpessoais e provocam mudanças de/em suas condutas, elevando a auto-estima, o cuidado consigo e com o outro, reduzindo a ansiedade e as atitudes de violências, na convivência cotidiana.

Para tanto, nas oficinas de Biodanza[®] foram desenvolvidas, com prioridade, atividades que estimulassem a expressão corporal, através da metodologia específica do sistema e das expressões plásticas. Entendi que, em função do curto espaço de tempo, seria mais efetivo reduzir o número de formas de expressões criativas para que as crianças tivessem a oportunidade de aprimorá-las através do retorno a algumas delas já experimentadas. Com isso poderiam redescobrir o sentido de autoria em seus processos de desenvolvimentos, encorajando-se nas inovações para adentrarem o desconhecido da arte de criar, o inusitado das formas e cores, o efêmero do impacto externo que causam.

Neste tecer dos primeiros pontos de uma trama surpreendente, onde minhas vivências da infância se mesclam com as minhas escolhas profissionais, cheguei aos subsídios teóricos, os quais se identificavam com minhas práticas e delas decorriam. Encontrei também os educadores que foram me apresentando, pacientemente, as opções de fios, cores e pontos, os quais cersiaram os resíduos já existentes e, progressivamente, construíram esta pesquisa, teimosa em considerar que este tema tão subjetivo, denominado criatividade, é especial porque atua em unidade com a corporeidade viva e, por isso, contribui para qualificar as relações entre as crianças. Os pontos desta trama podem se configurar ainda como grande nó, porém, formado de muitos fios que, tocados com cuidado e com carinho, podem fazer parte relevante do processo de formação das crianças como cidadãos de autoria e responsáveis por uma constituição coletiva, onde o outro possa *ser aceito como legítimo outro* ou, como afirma Maturana (2004), onde a convivência social esteja fundamentada no amor.

CAPÍTULO II

2. No encontro com as crianças: tecendo vivências de criatividade

*Criar é tão difícil ou tão fácil como viver.
E é do mesmo modo necessário.
(Fayga Ostrower, 1996).*

Minha pesquisa acerca do tema principal, a criatividade, se fez a partir da alquimia de minha formação inicial, misturada com as minhas investigações bibliográficas, as minhas práticas profissionais e toda a minha construção como ser individual e social. Como arte-educadora, fiz especializações no âmbito das expressões criativas, por considerá-las como dimensões relevantes para o desenvolvimento humano. Com isso, ao longo de minhas vivências fui percebendo a estreita relação entre os sentidos da criatividade, a complexidade das relações entre as crianças e o desenvolvimento das expressões criativas através da Biodanza[®].

As crianças são naturalmente muito criativas porque nascem com esse potencial. Por essa razão, elas carregam implícito em seu processo de desenvolvimento a busca por novas descobertas e a disponibilidade para experimentar o inusitado, desde que os processos educativos criem as oportunidades para que a potência germine e floresça em todo o seu vigor. Não obstante, nem sempre as crianças vivem em contextos que a elas propiciem espalhar essa particular dimensão, através de manifestações livres de sua mais genuína expressão criativa. Expressar-se livremente, sem correr o risco da rejeição ao seu estilo único de perceber o mundo e de se mover dentro dele, mediadas pelas significações que as vivências lhes proporcionam. Esse me parece um motivo fundamental para construir essa dissertação, o que me fez optar pelo desenvolvimento de oficinas de criatividade e oportunizar às crianças diferentes momentos vivenciais através da Biodanza[®]. A partir destas vivências, buscar as possíveis evidências na qualificação das relações entre as mesmas.

2.1 As tramas que compõem a criatividade

Uma das traduções literais de criatividade é *qualidade de criativo, capacidade criadora, engenho, inventividade*⁹. Outras são formuladas a partir de referenciais distintos, como para Ostrower (1996: 69), uma artista plástica que é, a um só tempo, uma teórica da arte e também uma educadora. Para ela, *a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais completo*. Essa autora ressalta que a criatividade é um processo, e como tal, ele participa da formação do humano à medida que realiza uma prática relevante nos espaços que se propõem à educação e formação das crianças.

Rollo May (1982:39), professor, teólogo e psicanalista, defende que *não existe ser humano que não seja criativo. Os mecanismos psíquicos e sociais que impedem a descoberta e a experimentação da criatividade de cada um são frutos da reação pessoal e coletiva, contra qualquer forma de vida*. Esse autor analisa os aspectos comportamentais e emocionais envolvidos nos processos de criação e suas conseqüências para os envolvidos.

Para Rolando Toro (2002:88), antropólogo e criador do Sistema Biodanza®, *criatividade é o ato de parir a si mesmo num processo de autocriação constante e evolutiva, pois os impulsos de inovação inerentes aos sistemas biológicos culminam na criatividade humana*. Nessa compreensão, a criatividade tem uma dimensão que é também endógena, vinculada a um potencial genético, mas que precisa de ecofatores para se manifestar e se expandir. Todo ser humano, e aqui especificamente quero tratar da criança, traz em si uma dimensão criativa, uma fonte de criação, uma possibilidade interna de ser capaz de criar, de inovar, de inventar e de se mover para a descoberta.

Como seres complexos, nos desenvolvemos relacionados com o meio e este é decisivo para o alargamento de nossa capacidade expressiva. Não nos expressamos para o nada, mas para alguém e em algum lugar. O que revelamos com a nossa singularidade afeta o meio na mesma sinuosidade em que somos afetados por ele. Entendo, assim, que ao nos expressarmos ao mundo recebemos respostas, lidamos com processos e produtos que são tramados por nossas criações manifestas. Estes retornos, por vezes repletos de silêncios,

⁹ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 1986: 498.

poderão nos inibir ou nos estimular a continuar nos expressando, bem como, modular nossa forma de expressão, dependendo dos laços afetivos existentes entre as pessoas envolvidas nesta comunicação.



Se o ato de viver é uma sutil manifestação do prodigioso movimento de um universo biologicamente organizado e em criação permanente, a criatividade humana pode ser considerada uma extensão dessas mesmas forças biocósmicas que se exprimem por meio de cada indivíduo. Nós somos, ao mesmo tempo, a mensagem, a criatura e o criador.
(Toro, 2002).

Alencar (1986:11), estudiosa do tema da criatividade dentro do campo da psicologia e da educação se inspira em vários autores e suas concepções para formular seus olhares acerca da temática. Entre eles, Suchman (1981, *apud* Alencar 1986:11), que enfatiza as características fundamentais do termo *pensamento criativo*, ressaltando *a qualidade de ser autônomo e de estar direcionado para a produção de uma nova forma*. Enquanto Stein (1974, *apud* Soriano 1986:11), aborda a criatividade como um *processo que obtém resultados de produtos novos, os quais são aceitos como úteis e/ou satisfatórios por um número significativo de pessoas, em algum ponto do tempo*, atribuindo destaque ao caráter produtivo do processo de criação e inserindo a criatividade no contexto de produção que vislumbra atingir resultados pré-estabelecidos.

Outro autor estudado por Alencar é Anderson (1965, *apud* Alencar 1986:11), o qual afirma que a criatividade *representa a emergência de algo único e original*, sendo inerente ao ser humano aguardar seu tempo para eclodir em manifestações que possuem características próprias de seu criador. Já Torrance (1965, *apud* Alencar 1986:11), também considera a criatividade como um processo, colocando-a como parte integrante do viver diário. É ele que oportuniza ao ser humano *tornar-se sensível aos problemas, deficiências, lacunas no conhecimento, desarmonia*, dando-lhe a possibilidade de *identificar a dificuldade, buscar soluções, formular hipóteses a respeito das deficiências, testar e retestar estas hipóteses e, finalmente, comunicar os resultados*. Esse autor amplia, de algum modo, o significado da criatividade para além da criação de um produto final material, como resultado do processo criativo.

Dentre tantos conceitos e definições acerca da criatividade, principalmente advindos do campo das artes, da educação e da psicologia, quero me deter em alguns aspectos comuns entre eles, que considero relevantes porque embasam teoricamente minhas observações ao longo desta pesquisa. Criatividade tem relação com a necessidade intrínseca de inovar, de buscar novas soluções para as dificuldades encontradas, de criar novas formas condizentes com as possibilidades de cada um de ser autor e protagonista de sua existência. Ser criativo é usufruir, é viver a configuração singular de ser como desenho único de perceber o mundo e de expressar o que sentimos nas mais diversas formas. Nossa identidade possui maneiras de expressão que são exclusivas de cada sujeito, como nossas digitais que por sinal, vão impressas em nossa cédula de identidade como recurso de identificação pessoal, ou seja, como um dado que pertence única e exclusivamente a cada pessoa, e distinta, porque não existe nenhuma igual à outra.

Para Toro (2003:08) a *identidade é um conjunto de qualidades essenciais de um indivíduo que lhe confere sua singularidade. A identidade é o que determina que um indivíduo seja único e, em essência¹⁰, insubstituível*. Além disto, o autor considera que existem dois componentes que estão em jogo na gênese da identidade: um *hereditário*, que fornece a potencialidade individual de diferenciação, ou seja, que herdamos de nossos pais, e um *adquirido*, relativo ao ambiente sócio-cultural, isto é, a todos os estímulos recebidos ou não do meio em que vivemos. Toro (2002:100) afirma que:

A vivência fundamental da identidade aparece com a expressão endógena¹¹ do “ser vivo”. A sensação intensa e comovente de estar vivo, gerada pela unidade orgânica, constituiria a experiência primordial da identidade, e seria constantemente influenciada pelo humor endógeno e pela estimulação externa, por ter uma origem visceral. Dessa vivência derivariam dois estados diferenciados: um relativo às primeiras noções sobre o próprio corpo; outro, às primeiras noções sobre o fato de ser diferente.

As percepções sobre o próprio corpo vão evoluindo com o passar do tempo e conforme as vivências de cada um. De acordo com essas vivências, aos poucos o sujeito vai percebendo o corpo como *fonte de prazer* ou como *fonte de dor e sofrimento*. Essas percepções vão gerando possibilidades de seletividade, as quais poderão se constituir nas preferências particulares de cada um. Estas preferências poderão originar o movimento em

¹⁰ Segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986:712), *essência constitui o cerne de um ser, natureza*. Na essência do ser está contido a alquimia que deu origem à vida de cada um.

¹¹ Conforme Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986:649), *endógena diz respeito ao que é originado no interior do organismo, ou por fatores internos*.

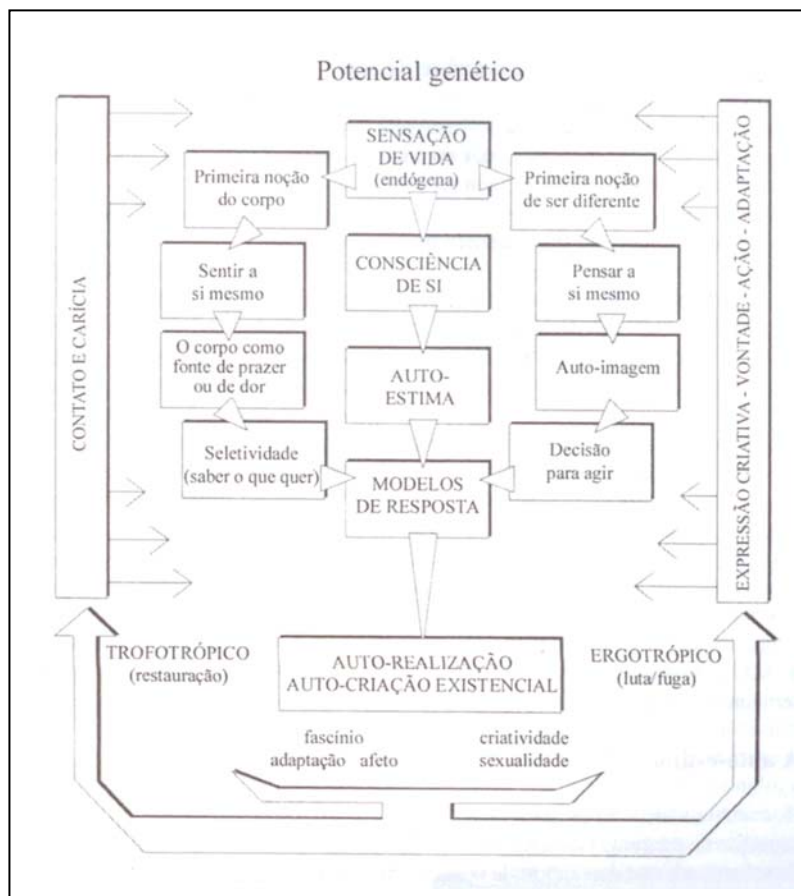
direção à auto-realização ou rechaço de si. Por nossa condição de seres relacionais e no contato com o grupo, poderemos alcançar o surgimento das primeiras noções sobre o fato de sermos diferentes uns dos outros. Desses dois componentes estruturais da identidade, se configura, assim, a percepção sobre o próprio corpo e a noção sobre o episódio de ser diferente Toro (2002:101) anuncia o emergir da *consciência de si mesmo*. Para o autor, essa consciência *gera tanto os modelos de resposta instintiva de luta, gentileza, arrebatamento extático, como os modelos racionais dos papéis sociais*.

Retomando o processo evolutivo dos estudos relacionados aos componentes da identidade, desde Platão se formulava a proposição $A=A$, passando por Heidegger que afirmou que $A \text{ é } A$. Com Piaget e suas formulações no campo da psicologia e com Jung no processo de individuação, vários registros buscaram configurar a compreensão da identidade. Martin Buber, no entanto, sustentou que existe uma relação indissociável entre “Eu-Tu” e que, na integração do “Eu-Tu” se constitui o “Nós”, o que corrobora para uma compreensão da identidade como expressão que necessita da presença do outro para se revelar. É a qualidade dessa presença que vai lhe atribuir um modo-de-ser-no-mundo.

Toro (2002:99) sugere que a identidade possui dois componentes paradoxais:

1. *A identidade somente se expressa por meio do outro. Esta proposta supera em profundidade e em dinamismo a antiga distinção entre o Si Mesmo e o Outro, influenciada pelo neoplatonismo e pelo cartesianismo.*
2. *A identidade possui uma essência invariável que se transforma, no entanto, constantemente, em sua dimensão espaço-temporal.*

Considerando a complexidade dos componentes que estruturam a identidade, Toro (2002:102) a considera, em certo sentido, difícil de *gerir*. Para que se possa chegar a entender um pouco mais sua proposta de conceituação da identidade, o autor indica um esquema, o qual intitulou *Esquema Dinâmico da Identidade* e anuncia uma via de acesso às suas estruturas, denominada como *via régia*, representando um instrumento mais sutil e mais poderoso para penetrar nesse mecanismo complexo.



Esquema dinâmico da Identidade proposto por Toro (2002:102)

Para o autor (2002:102), uma das trilhas para que tenhamos acesso à identidade é através da dança¹², pois esta ativa o núcleo central da identidade: a sensação comovente de estar vivo.

Fazendo parte da estruturação da identidade e tão presente nos tons e nuances que compõem os cenários cotidianos que envolvem a qualidade das relações entre as crianças, identifico a *auto-estima*. Toro (2002:101) a compreende como um dado *complexo*, por considerá-la como:

a vivência do próprio valor e da auto-aceitação. Ela provém da sensação de estarmos vivos, de sentir-nos, de sentir o corpo como fonte de prazer e de sabermos o que desejamos, de nos considerarmos únicos e originais, de pensarmos a nós mesmos, de assumirmos nossa própria identidade e de decidirmos sobre sua prática. Entre saber o que se deseja e fazê-lo coloca-se o processo de auto-realização e auto-criação existencial.

¹² Para Toro (2003) dança num sentido original, é movimento vivencial. *É um movimento profundo que surge do mais entranhável do homem. É movimento de vida, é ritmo biológico, ritmo do coração, da respiração, impulso de vinculação à espécie, é movimento de intimidade.* Dança na acepção francesa significa movimento integrado pleno de sentido.

No decorrer das atividades realizadas com as crianças e no estilo de relacionamento cotidiano, em diferentes espaços, percebi que a auto-estima de cada um fazia parte dos fatores determinantes que indicavam a qualidade da sua relação nos diversos grupos em que conviviam. As crianças com uma auto-estima elevada, isto é, que tinham incorporado o seu real valor intrínseco, tinham maior tranquilidade para conviver com as opiniões diferentes, quase sempre não aceitavam as provocações dos colegas, como apelidos ou as observações desqualificadores e ofensivas. Ou seja, não davam continuidade às atitudes de violências, mas ao contrário, colaboravam com sua presença e com criativas sugestões para o convívio harmonioso do grupo. Elas apresentavam uma participação mais efetiva nas atividades, questionavam, sugeriam e se mostravam disponíveis para conhecer o novo e experimentar outras possibilidades. Arrisco a dizer que acreditavam na existência e na força da vida, bem como, eram mais saudáveis, com olhos brilhantes e vitais, receptivos ao contato, ao carinho e facilmente demonstravam expressões de afeto.

O potencial da criatividade está presente em todos os seres vivos e é desenvolvido através da sua expressão. Para tanto, considero os processos criativos, ou seja, as configurações, os subsídios, as formas, entre outros aspectos, que envolvem a criatividade de um caráter subjetivo, isto é, cultivada por meio de artefatos inusitados, não quantitativos, não lineares e complexos. Para Ostrower (1998:197) *por serem complexas, as coisas não se tornam mais complicadas, e sim, mais específicas em sua diferenciação, mais verdadeiras*. Para que o potencial criativo se desenvolva são indispensáveis vivências com fatores facilitadores do processo de expressão e a construção efetiva desta potencialidade. Para Morin (2005:62), *todo conhecimento (e consciência) que não pode conceber a individualidade e a subjetividade, nem incluir o observador na sua observação, não têm forças para pensar todos os problemas éticos*. É possível que seja eficiente para a dominação dos elementos materiais, o controle das energias e a manipulação dos organismos vivos, mas se revelou míope para apreender as realidades humanas, convertendo-se numa intimidação para o futuro humano.

O ato de criar, no ser humano, em qualquer tipo de expressão, exige que ele sinta, contemple, perceba, investigue, reflita, elabore e atue. Este tem em si a necessidade da mudança, de crescimento, de transformação. O impulso criativo se manifesta como inovação frente à realidade, está presente quando se sente vontade de alterar algo, quando existe a necessidade de expressar o nosso Ser e de nos comunicarmos. Para Ostrower (1983:231) *dizer, como não raro se ouve, que o pensamento seria um e o pensador outro, o ser criativo um, o ser real outro, é fazer uma idéia mecanicista da criação, como se se tratasse apenas de*

uma habilidade, de uma atividade separadamente concebida e executada, que não envolvesse a totalidade do ser.

Através da experiência criativa, a criança e o jovem vivenciam, experimentam e materializam suas percepções de mundo, transpondo essa capacidade criadora para os outros aspectos da sua vida, pois no ato de expressar sua singularidade criativa está envolvido todo seu ser, com suas preferências, suas resistências, seus medos e inseguranças, suas tendências particulares, seus limites e possibilidades. Para Toro (2002: 88), *desde que estamos separados da nossa própria obra, cada um dos nossos movimentos está dissociado da nossa emoção. Os grandes sistemas de alienação, enrijecidos através do trabalho institucionalizado, consolidam de uma maneira obscena a dissociação entre o que sentimos e o que fazemos. Nossa civilização, de forma declarada, reprime a função natural da criatividade.*

Nas últimas décadas tem-se dado muita ênfase à pesquisa sobre a criatividade. Têm-se falado sobre o desenvolvimento da capacidade criadora e estimulado a criação de contextos onde as pessoas possam se expressar. Porém, pergunto: criar para que? Inovar para que? Adaptar-se a que? Durante a minha pesquisa pude observar como nos meandros das propostas de desenvolvimento da criatividade certas mensagens antagônicas emergem, pois, ao mesmo tempo em que somos convidados a inovar, estamos inseridos em um contexto social, econômico e político, no qual tentamos, ininterruptamente, fazer parte, ser incluído, criar formas de pertencimento que nos identifiquem a um grupo. Para tanto, somos implícita ou explicitamente submetidos a certas condições e sob certos preceitos somos alocados a serviço de algo. Cabe então perguntar: que condições são essas? Quais as motivações que nos conduzem à ação? Que contribuições efetivas para a qualificação de nosso viver o desenvolvimento de nossa capacidade criativa pode nos proporcionar?

Ainda no ano de 1983, Ostrower (1983:61) mostrava-se atenta às conseqüências do progresso. Por isso afirmava:

é preciso reconhecer a existência de um grave problema atual: a perda da sensibilidade nas pessoas. É verdade que o problema não é só nosso. Pode ser observado no mundo inteiro, quase que em função direta da produção industrial, agravando-se pela mentalidade da sociedade moderna de consumo. As condições de produtividade social se caracterizam mais e mais por tarefas mecânicas e fragmentárias, exigindo uma concentração obsessiva em poucos atos e gestos sempre recorrentes, por hora a fio apertando botões e parafusos, preenchendo formulários e talões, compilando, registrando, interpretando listas, relatórios, gráficos, ou outras tarefas igualmente cansativas porque desprovidas de qualquer senso de totalidade.

Para a autora acima referenciada (Ostrower, 1983:61), o modelo de mecanização dos gestos ganhou amplitude contemporânea,

transformando-se numa minúscula peça de uma vasta engrenagem que desconhece, e sem meios de identificação interior, um indivíduo que perde o sentido do próprio agir. Seu trabalho torna-se um agir indiferente, com materiais indiferentes, diante de um processo global igualmente indiferente. E, sem possibilidades de vincular-se afetivamente ao fazer, ele deixa de criar. Sem querer voltar atrás na história ou ignorar as contribuições da industrialização para elevar o padrão de vida da humanidade, cabe avaliar – e questionar – as conseqüências inevitáveis, inerentes ao próprio processo produtivo, a sociedade teria de encontrar meios de compensá-las, através de novas formas de realização criativas, mais abertas ao indivíduo. Quando colocadas simplesmente como o preço a pagar pelo progresso, tornam-se questionável o próprio progresso.

Num mundo caracterizado pela rapidez com que as tecnologias se desenvolvem, pela massificação das informações, pela automatização dos gestos cotidianos, pelo surgimento do caráter temporário e descartável de quase tudo o que existe, inclusive das relações, e pela tentativa constante de adaptação subserviente ao que aparece como novo, nos distanciamos da nossa sensorialidade¹³, do valor da simplicidade e corremos cada vez mais rápido, ainda que não saibamos para onde estamos indo. Mesmo que nossos corpos indiquem, através de pequenos ou grandes sintomas de desorganização, que é preciso um viver mais orgânico, guiado pelo tempo Kairós, ingressamos na exigência, cada vez maior, de alcançarmos uma produção alucinante, que possa atender às necessidades do mercado. Com isso, ignoramos que somos seres afetivos, isto é, que afetam a si, ao outro e ao mundo com o seu estilo de viver, que sentem no corpo o que experimentam no cotidiano e nas relações interpessoais, que está presente em nós a vida, em sua expressão física, psíquica e emocional. Ostrower (1976: 06) ressalta que:

o homem contemporâneo, colocado diante das múltiplas funções que deve exercer, pressionado por múltiplas exigências, bombardeado por um fluxo ininterrupto de informações contraditórias, em aceleração crescente que quase ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida, em vez de se integrar como ser individual e ser social, sofre um processo de desintegração. Aliena-se de si, de seu trabalho, de suas possibilidades de criar e de realizar em sua vida conteúdos mais humanos.

A criatividade é um processo dinâmico e um eterno reconstruir existencial, à medida que impulsiona a ação renovada em cada instante. Desse modo, ela é integrante da nossa formação como seres criadores de autorias. Neste processo de criação, Ostrower (1983: 348)

¹³ Sensorialidade diz respeito à nossa capacidade de sentir o mundo através de nossos sentidos, que se manifestam em nossa corporalidade.

nos lança um desafio, no qual *o potencial sensível latente em todos nós é mostrar que, ao contrário das valorizações correntes hoje em dia, a riqueza de cada um consiste em sua humanidade e sua inteligência sensível*. Ao criar podemos nos sentir capazes de mudar, de encontrar um outro caminho e de não nos submetermos às normas e padrões estabelecidos que, por vezes, nos distanciam de nós mesmos, de nossos sonhos e desejos, e nos tornam mais adormecidos em nossos potenciais.

A criatividade está relacionada a nossa condição de seres vivos, que faz parte do universo em constante transformação e no qual a vida pulsa num contínuo movimento. Nesta vida está contida a morte, não como fim, mas como início de uma nova possibilidade, assim como a transformação dos materiais que deixam de ser para fazer parte de uma outra forma e os quais não fazem parte de um somatório de elementos, mas sim, constituem o que Ostrower (1998:198) chama de *síntese*, onde *em vez de soma há uma integração, na qual as partes se relacionam mutuamente e na qual a forma dos relacionamentos é de suprema importância para o todo emergente*.

Maturana/Verden-Zöller (2003:143), insiste em nos lembrar a importância do enunciado a seguir:

Numa cultura¹⁴ centrada na produção – como é ou se tornou nossa cultura ocidental -, aprendemos a nos orientar para a produção em tudo o que fazemos, como se isso fosse algo natural. Nessa cultura, não fazemos apenas o que fazemos. Trabalhamos para alcançar um fim. Não descansamos simplesmente; nós o fazemos com o propósito de recuperar energias; não comemos simplesmente, ingerimos alimentos nutritivos; não brincamos simplesmente com nossas crianças, nós as preparamos para o futuro. Sem dúvida, podemos nos esgrimir o que nos parecem ser boas razões para agir desta maneira: devemos ganhar a vida, estamos cansados, precisamos prestar atenção à nossa saúde, devemos educar nossos filhos. O resultado é que, em geral, enquanto interagimos com outros seres humanos nossa atenção está voltada para mais além da interação, isto é, para as conseqüências que esperamos. Desse modo, não vemos o outro como um participante efetivo do encontro, não vemos as circunstâncias nas quais este acontece, ou não vemos a nós mesmos com o outro.

Nas atividades propostas às crianças com o objetivo de desenvolver suas potencialidades criativas, me flagrei, algumas vezes, imersa na busca de ações produtivas e na cobrança de resultados. Isso fez com que eu me mantivesse atenta às minhas atitudes e aos sinais indicados pelas crianças na expressão única de suas criações para, aos poucos, me desvencilhar das armadilhas arraigadas na profissão e que contribuem para frear a expressão

¹⁴ A autora compartilha com Maturana (2003: 35) das características dadas à cultura: *modo humano de vida; uma rede fechada de conversações, ela surge logo que uma comunidade humana começa a conservar uma rede especial de conversações como amaneira de viver dessa comunidade*.

criativa dos educandos. Em geral, quando constatamos que agimos por controle, nos acercamos de inúmeras autojustificativas, ou buscamos culpados nos acontecimentos, assim, podemos conservar nosso viver sem transformações mais visíveis, permanecer sem ocuparmos o lugar de construtores de um mundo em que também somos responsáveis pelas suas feições. Foi com a leitura de Morin (2005:138) que aprendi que *a arte da vida não pode obedecer a uma regra estabelecida de uma vez por todas*. Para que os organismos vivos se nutram e façam perpetuar a vida é preciso que experimentem relações onde possam se expressar com liberdade. O autor ainda sugere que a única certeza que podemos ter é viver a incerteza do amor. Ao viver cada instante como sendo único, intransferível e que não se repete, nos tornando partícipes ativos do contínuo movimento do universo, fazendo com que todos sejam co-responsáveis pela preservação e manutenção da vida.

2.2 A criatividade se tece nas diversas formas de expressão

De uma maneira mais diferenciada e mais complexa do que em todas as outras espécies da vida, somos o que aprendemos a ser a cada momento. Somos seres aprendentes e isto nos define muito mais do que o sermos “seres racionais”. Nosso corpo e nossa mente, nosso cérebro e nosso espírito aprendem em todos os planos para serem, em todas as dimensões, a pessoa que realizamos em nós a cada momento. (Morin, 2000: 126).

Reiterando o que a citação acima sugere, considero que essas múltiplas dimensões do sujeito são construídas desde a mais tenra infância, através das vivências pelas quais cada um atravessa no decorrer dos caminhos postulados e escolhidos. Nas atividades com as crianças observei uma pulsante e incansável disposição para a expressão criativa. Em todos os espaços por elas percorridos suas presenças eram marcadas por gestos, movimentos, falas e gritos. Por vezes, a vitalidade das crianças era assombrosa, deixando-nos, enquanto adultos, impotentes para coadunar entre as suas necessidades vitais e as possibilidades permitidas pelo ambiente, com suas regras pré-estabelecidas e a nossa própria rigidez. Desta forma, fui percebendo que poderia construir um espaço para que as crianças pudessem exercer sua abundância criativa e fazer deste um lugar de *aprendência*. Para tanto fui buscar no que já havia estudado, inclusive nas técnicas e na formação ligadas a arte-educação, as várias possibilidades para estimular a expressão do potencial criador, integrando ali a expressão corporal, plástica, escrita, verbal e musical.

2.2.1 Expressão corporal

A humanidade, em seu processo de mudança até a civilização, parece ter escolhido a linha evolutiva da “linguagem-pensamento” em detrimento da linha “movimento-vivência”. Nossa civilização poderia ser descrita, por esse ponto de vista, como uma supertécnica de “linguagem-pensamento”, como uma progressiva deterioração das funções motoras, e uma inibição patológica das vivências. Não obstante, a antiga e originária condição dançante do ser humano permanece ali, latente, à espera de um clima favorável. (Toro, 2002: 97).

Nesta forma de expressão, o corpo é, *do ponto de vista científico, a instância fundamental para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica.* (Assmann, 1998: 34). Através do movimento percorremos nosso caminho pelo mundo e o percebemos a partir de nosso corpo, afinal *o primeiro conhecimento do mundo, anterior a palavra, é o conhecimento pelo movimento* (Toro, 2003:132). Essa percepção se evidencia de acordo com a disponibilidade que temos de nos movermos, de flexibilidade, de agilidade e de relações de dor ou de prazer que vivenciamos em nosso corpo. Nossas relações, nos diferentes espaços que ocupamos, se fazem por meio de nossos movimentos. São eles que integram o pensar e agir ou não. Através da expressão corporal, com a mediação dos gestos e dos jogos lúdicos, podemos desenvolver nossa sensorialidade.

A sensualidade funda a estética do viver, abrindo a sensibilidade às coerências do existir e do coexistir. Ao expandir a sensibilidade dos sentidos, ela amplia as distinções do viver na direção do desfrute da vida no que constitui a experiência da beleza. A ternura amplia a intimidade e o prazer da coexistência. Abre espaços de proximidade corporal com o outro e faz da convivência uma fonte de bem-estar psíquico. (Maturana e Verden-Zöller, 2004:253).

Portanto, a sensorialidade poderá ser sensibilizada e aguçada por exercícios que enfatizem a percepção pelos sentidos, bem como, a percepção de seu movimento no mundo e suas reais conseqüências, onde a qualidade das relações vividas pelo grupo passa a ser uma responsabilidade de cada integrante. Para Maturana/Verden-Zöller (1993:158) *mediante o livre viver dos ritmos e das formas espontâneas de seus movimentos, as crianças experienciam a si mesmas, a seus territórios, a seus âmbitos de existência e, de fato, criam o seu entorno.* Esses movimentos podem ser facilitados pela música. Com isso, pode-se priorizar, por alguns instantes, a percepção sem a interferência da fala, dando ênfase ao sentir-

se em movimento. Essa expressão poderá ser motivada ou deflagrada por uma sensação interna e não somente por uma decisão *a priori*, vinda de um conhecimento já existente racionalmente. Nesse sentido, e utilizando a metodologia da Biodanza[®] na aplicação das atividades com as crianças, esses movimentos foram se caracterizando como uma *dança*.

A dança, assim como o canto e o grito, é uma das condições inatas do ser humano. É, portanto, um modo de ser no mundo que representa uma via privilegiada de acesso à nossa identidade original, e, também, a expressão da unidade orgânica do homem com o universo. Essa noção de dança como “movimento integrativo” é muito antiga e revela numerosas expressões culturais como a dança primitiva, as danças órficas, a cerimônia tântrica ou as danças giratórias do sufí. Entre os povos primitivos, ela era uma modalidade de comunicação usada para externar alegria e tristeza, para realizar celebrações e para exprimir homenagens religiosas e profanas. O processo de civilização contribuiu muito para a morte desta manifestação da experiência da vida por meio do movimento (Toro, 2002: 13-4).

Os movimentos propostos pela Biodanza[®] se constituem em exercícios específicos, inspirados no significado primordial da dança, estruturados a partir dos gestos naturais do ser humano e destinados a ativar a potencialidade afetiva que nos conecta a nós mesmos, ao semelhante e ao universo. Para Toro (2002:15-20), *o estudo das manifestações antropológicas nas danças primitivas permitiu compreender aspectos desconhecidos da alma humana que se associam ao vínculo essencial com a natureza, à experiência suprema de fusão dentro da comunidade e ao processo evolutivo da consciência cósmica. Para o primitivo, dançar é revestir-se de uma força vital, é viver uma vida mais plena, é ser.* Pois, tudo que vivenciamos está gravado, marcado e incorporado no nosso corpo, estejamos conscientes disso ou não. Ao nos movermos, colocamos em movimento nossa história e simultaneamente vamos construindo nosso presente através deste movimento, num eterno autotransformar-se.



Foto 1. Crianças, de 8 a 10 anos, num exercício de deslocamento criativo.



Foto 2. Crianças, de 6 a 7 anos, num exercício de jogo lúdico.

Além do intuito de proporcionar às crianças, através da expressão corporal, o desenvolvimento de seu potencial criador, enquanto ato supremo de mover-se no mundo, os exercícios propostos pela Biodanza[®], objetivavam colaborar para a aquisição e melhoria das diversas categorias de movimento, as quais considero de vital importância no decorrer do crescimento da criança. Conforme Toro (2002:135), as *categorias de movimento* são definidas como *modalidades de expressão da motricidade e são altamente diferenciadas nos níveis neurofisiológico e psicológico: o ritmo, a sinergia, a potência, a flexibilidade, a elasticidade, o equilíbrio, a expressividade, a agilidade, a fluidez, a leveza, o controle voluntário e intencional, a resistência e a coordenação*. Cabe aqui ressaltar que, apesar de se tratarem de exercícios propostos e, portanto, repetidos muitas vezes, não se tem como intenção que os movimentos sejam decorados, mas que seja restabelecida nas crianças sua forma orgânica de se mover, com a simplicidade e complexidade que compõem cada movimento.

Desta forma, a expressão corporal, através da Biodanza[®], como forma de demonstração criativa, tem o intuito de restabelecer a *corporeidade* nos processos pedagógicos que visam o desenvolvimento e a formação da criança. Assmann (1996:150) ressalta que o tema da *corporeidade* serve para *tentar superar as polarizações semânticas contrapostas como corpo/alma, matéria/espírito, cérebro/mente*. *O conceito de corporeidade está a serviço de temas urgentes como: aprendizagem como processo corporal*. A idéia central é de que a *corporeidade não seja fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal*. Para tanto, o corpo, enquanto expressão de nossa

identidade, passa a ser, metaforicamente falando, instrumento passível de transformação e evolução humana. Através dos movimentos integrados podemos associar o que pensamos ao que sentimos, nos movemos e usufruir um corpo saudável, vital e livre para o contato e o prazer que se mostra na busca do conhecer, do inovar e do coexistir em harmonia.

2.2.2 Expressão plástica

Por meio da expressão plástica e de sua vasta gama de técnicas, materiais e formas de aplicação, podemos experimentar a elaboração concreta de temas reais e subjetivos. Essa forma de expressão pode se dar com a mediação do desenho, da pintura, da costura, da modelagem, do recorte e da colagem, por exemplo, e podem ser compostos individualmente ou nas variadas combinações de diferentes técnicas. Nesse sentido, através da expressão plástica pode-se estimular o aparecimento das criações, a partir de múltiplos temas, ou aproveitar os temas emergentes do grupo. Utiliza-se essa configuração expressiva também como contorno para buscar alternativas para as situações que se apresentam entre as crianças. Muitas vezes, elas estão ocultas nas suas relações e na suas reações frente aos acontecimentos cotidianos, como dinâmica para processar um sentimento difuso, talvez desagradável, que possa provocar medo ou que se instale na imaginação.

Em um dos momentos da pesquisa de campo fui iniciar as atividades com as crianças e uma menina, a quem vou chamar de Bibi, me pareceu muito quieta e sonolenta. Perguntei a ela o que estava acontecendo e se não havia dormido direito durante a noite anterior. E Bibi me respondeu que havia vivenciado um pesadelo *horrível*, que não a deixou dormir bem, já que ficou muito assustada com todos os *monstros* do pesadelo. Quando Bibi terminou de narrar seu pesadelo, todas as outras crianças do grupo revelaram que também tinham pesadelos, gerando um tumulto na dinâmica do nosso trabalho. Então comecei a organizar as oportunidades para que alguns deles pudessem compartilhar, e sugeri que desenhassem suas experiências, dando destaque para os personagens, o ambiente, as cores e, ao final, criassem um título para sua obra. Formamos uma roda para que todos se vissem e apresentassem o seu desenho. Mais tranquilos, pudemos então continuar com as atividades que havia preparado para aquele dia. No decorrer da Oficina, com a inclusão do desenho sobre os pesadelos, as expressões das crianças foram ficando mais serenas e muitas verbalizaram, na sua apresentação, a observação de que era só um sonho, portanto, aquilo não mais existia.

Neste sentido, as expressões criativas, além de mediar a resolução de conflitos internos, podem, conforme a forma de produção, mediar também os conflitos entre as crianças. Ao se sentirem autoras de sua própria criação e, conseqüentemente, fortalecidas na sua forma inusitada de ser, alcançam o poder de transcender o conflito inicial. Com isso, podem perceber que sua presença é importante naquele grupo, formando relações de comunhão na aceitação da presença do outro. Numa ocasião, propus que fizessem um desenho que representasse o local onde viviam. Não dei muitos detalhes para que a obra fosse o menos direcionado possível e as crianças pudessem soltar-se na expressão de seus significados. Foi então que Lelo, depois de muito protestar afirmando a todo instante *que não sabia o que fazer, terminou* sua obra e, olhando para ela disse: *que coisa mais feia!* Num súbito gesto amassou a folha. Levantou-se e perguntou para mim: *você quer esse desenho?* Eu respondi que sim, pois aquele era o seu desenho. Ele me olhou atentamente e entregou sua folha, uma bola de papel. Cuidadosamente eu abri a folha e toquei seu desenho. No momento de compartilhar a criação de cada um, nos posicionamos em roda de forma que todos pudessem se ver. Então, Lelo me pediu seu desenho para apresentar. Eu dei a ele a folha amarrotada, e ao apresentá-la, disse ao grupo: *esse é meu projeto de desenho*. Para mim foi um aviso de que algo havia se transformado, e Lelo sinalizava a confiança em si mesmo e desde então não mais amassou suas obras.



Foto 1. Vavá, de 10 anos, desenhando o local onde vive.



Foto 2. Crianças, de 10 a 11 anos, num exercício de expressão plástica.

2.2.3 A expressão escrita

É porque existe a palavra, é porque existe a linguagem e é porque sempre pode existir algo como a poesia, que nós, metáforas de nós mesmos, existimos.
Maturana (1998:56)

A expressão escrita se constitui em uma outra forma de deixar nossa marca, registrando pensamentos que viajam pelo planeta. Para a maioria das pessoas, a escrita é o resultado de uma manifestação mais imediata de pensar, de deixar vir à tona a intuição, de construir conclusões provisórias, de pesquisar mundos desconhecidos e ensaiar reflexões sobre eles. Somos, desde muito cedo, impelidos a aprender a arte da escrita, pois ela faz parte de nosso processo de encontro formal com o universo da cultura, inclusive para nossa alfabetização. Porém, neste contexto de expressão criativa busquei mais do que o ato de conhecer e utilizar letras e símbolos. Sugeri às crianças atividades que lhes permitissem usufruir com prazer sua autonomia, criar textos que tivessem sentidos para elas, um estilo de escrever que assegurasse expressarem-se livremente, usar as palavras com mais leveza, fazer rimas, metáforas, indagações, dar concretude ao seu pensamento sem o rigor da formal lógica escolar.

Minha compreensão era de que a expressão escrita, em contexto de criatividade, se constitui em uma forma ímpar de exercer uma das habilidades humanas, mesmo quando todos parecem treinados para a eficiência e os bons resultados. Uma situação que, por vezes, paralisa até as crianças, especialmente quando elas se sentem impotentes frente às cobranças exageradas de padrões, os quais, de maneira progressiva vão fazendo com que meninos e meninas desistam dessa arte. E o que é mais grave, faz com sintam-se incapazes e não aceitam na sua singularidade, não acolhidas em sua forma única de ser através do que escrevem. Esse bloqueio, que não acontece compartimentado dentro dela, por vezes pode limitar sua fonte criativa, afetando outras formas de expressão. Maturana (1997: 37) nos convida, através da *biologia do amor*, para que possamos, em nossa ação educativa que envolve a *capacitação e formação humana, corrigirmos o fazer e não o ser da criança*. Isso significa que podemos sugerir, nunca sem antes elogiar e acolher o seu feito. Partindo disso, perpetrar as observações cabíveis, pois desconsiderar o escrito inventivo é negar a crianças na sua existência. Motivar para ampliar o que ela já é capaz de fazer e não enfatizar o que ela não fez ou o que poderia ter feito.

A expressão escrita pode se efetivar através de frases, poesias, histórias individuais e coletivas, ou seja, de textos diversificados. As autorias podem ser anônimas ou não, dependendo do contexto, do grupo e dos objetivos das atividades propostas. As obras escritas podem ser compartilhadas com o grande grupo, sempre na forma de um convite, pois se expor é mais um desafio para a criança, implica aceitá-la na íntegra com a sua expressão, o que é imprescindível para sua ampliar seu potencial. No compartilhar as obras na roda, é emocionante ver os olhos das crianças brilharem depois de lerem o que escreveram e, por vezes, ouvir a expressão: *nem parece que fui eu que fiz*.

2.2.3 A expressão verbal

Com o uso da palavra falada ou cantada possibilitamos o desenvolvimento de uma de nossas formas de comunicação como seres humanos, além do exercício de escutar-se e escutar o outro. Criamos sentidos e significados para explicar o mundo, afirmamos modos de viver em sociedade, estabelecemos relações políticas e afetivas, poetizamos a existência ou a empobrecemos. Para os humanos, a palavra se faz verbo na maioria de seus afazeres domésticos, gera procedimentos, promove e demove intenções.

Nesse sentido, o grande desafio para o grupo de crianças da minha pesquisa era suportar que chegasse a sua vez de falar. Em geral, elas falavam ao mesmo tempo e por consequência, ninguém se ouvia. Demonstravam uma necessidade desesperadora de serem ouvidos, e ao ocuparem um lugar de destaque para falar, ficavam emudecidos. Minha sensação era de que elas ficavam ansiosas pela falta de espaços para comunicarem suas histórias, por isso, falavam e gesticulavam com muita intensidade, demonstrando uma grande necessidade em chamar a atenção para sua existência, como um pedido de socorro. Nas oficinas de criatividade, o grupo participava de uma atividade privilegiada, pois ali era possível fazer-se ouvir. Para alguns, também a oportunidade de se ouvir, muitas vezes se mostrava insuportável, já que o silêncio dos colegas colocava em evidência quem estava na vez. Era comum o chamado pela professora, incessantemente, e quando eu dizia, *pois não fulano*, este respondia: *me esqueci ou não sei o que eu queria dizer*.

A expressão da oralidade implica ao sujeito pronunciar a sua palavra agregada às significações vividas em seu universo cultural. Pela palavra, a história de cada um vai sendo compartilhada aos demais, encontrando ecos e dissonâncias que geram identificações e particularidades. Através da fala as crianças articulavam suas idéias, ampliavam a capacidade

de escuta do outro, libertavam seus pensamentos e compreendiam o lugar social que ocupavam nas oficinas e em seu cotidiano. Com isso, sua criatividade ia sendo alargada e a apropriação da língua materna indicava um vocabulário cada vez mais rico de sentidos e possibilidades.

2.2.5 A expressão musical

Considerada uma manifestação artística, merece destaque por seu valor para a expansão da consciência de mundo ou para uma apropriação imediatizada pelos sentidos comuns. A expressão musical é carregada de sons que podem ser vocais, ou realizados com outras partes do corpo, com instrumentos convencionais ou não, construídos ou improvisados. Essa expressão nos permite viver sentimentos de êxtase, resgatamos memórias importantes, cantamos um tempo e uma história, uma cultura, mas também forjamos a emergência de jargões, reforçamos estereótipos, mobilizamos lutas e conformismos. Pela expressão musical chegamos ao mais universal possível, já que a música, como salienta Toro (2000: 45), *não passa pela análise da consciência, que tem astutas e sofisticadas defesas*. As defesas que estruturam a consciência alcançam estratificações intelectuais, lógico-rationais, inacessíveis e faz com os seres humanos se guiem por esquemas intelectuais.

Nas atividades musicais com as crianças era surpreendente observar a capacidade de memorizar as letras das músicas, o que não se apresentava como uma manifestação comum em outros tipos de raciocínios. Animava-me a disponibilidade delas para inventar sons, descobrir ruídos, perceber nuances da música, bem como, a abertura para integrar a musicalidade com a expressão corporal. Nos exercícios que propunha alternativas para estimular a ampliação da percepção auditiva, as crianças se mostravam muito próximas da sensibilidade musical. Identificavam e distinguiam facilmente os sons naturais, orgânicos produzidos pelo corpo humano. Do mesmo modo, os sons artificiais, produzidos por objetos, mesmo que fossem provocados por eles. Descobriam infinitudes de sons e confirmavam que o silêncio contém muitos deles.

Embora tais expressões criativas mereçam destaques, elas não se esgotam nessas modalidades. Estão presentes, tanto no campo das artes, quanto nos processos educativos, os quais objetivam a formação e o desenvolvimento das potencialidades humanas. Do mesmo modo, essas expressões criativas se misturam e uma pode estar contida e conter outras tantas, ampliando gestos e sentidos de convivência em comunidade. Porém, conforme o paradigma e

a maneira como são propostas as atividades, o desenvolvimento da criatividade como integrante do processo de formação pessoal e social poderá ocorrer ou não. Na formação pessoal oportuniza que cada um descubra suas potencialidades, sua forma única de se colocar no mundo, enquanto na formação social, o sujeito exercita relacionar-se com a diversidade do grupo, construir junto com o outro, compartilhar espaços e materiais. Com isso, ele amplia a percepção de fazer parte de um todo maior e de estar inserido ecologicamente, sabe que depende das ações humanas a preservação ou deterioração da vida.

Atualmente se fala muito em preservação da natureza e em ecologia, contudo, em nenhum outro tempo se extinguiu tanta vida no planeta. Há uma desvinculação do ser humano com os demais seres vivos e as relações são caracterizadas mais pelo individualismo, pelo consumismo e pela falta de amorosidade, do que pela solidariedade entre povos. Maturana (1997), considera que o *amor* é o fundamento desde onde se torna possível o que queremos fazer, num âmbito de convivência que gera colaboração, alegria e liberdade. Este é o âmbito da *biologia do amor*, como dinâmica relacional que aceita a legitimidade do outro e considera sua presença e sua expressão como únicas.

Proporcionar o desenvolvimento da criatividade através da Biodanza[®], em cada uma das oficinas, nas quais diversas técnicas eram aplicadas para fomentar variadas formas de expressão criativa, me fizeram entrar em contato também com grandes dificuldades, principalmente com aquelas advindas da carência na qualidade das relações entre as crianças. Por vezes eu era tomada por uma onda de desânimo e até concordava com a opinião da maioria: *isso é assim mesmo; eles não merecem tanta dedicação, não tem jeito, eles não conseguem*. Mas dentro de mim, apesar do desconforto físico e do borbulhar de dúvidas e questionamentos, tinha uma fagulha de esperança que se ascendia quando conseguia me desprender um pouco mais da técnica e me aproximava do estar mais próxima das crianças, me entregando aos acontecimentos inusitados tão presentes nos processos criativos. Ao me colocar disponível para sentarmos bem juntinhos e ouvir uma música, ou para descansarmos deitados confortavelmente no chão, ou para contarmos as novidades, por exemplo, as crianças me proporcionavam a descoberta de que eu era mais criativa nos meus afazeres, portanto, eu podia confiar mais na vida, nas suas adversidades e nas suas surpresas.

O conviver com as crianças me apontou o caminho de focar minhas atividades na busca da qualidade de suas relações, pois elas também não estavam satisfeitas, embora não conseguissem fazer diferente, pelo menos até então. Diariamente estavam presentes as dificuldades de conviver com a diversidade, com a resistência de ocupar um espaço de evidência e com os limites para celebrar e elogiar a expressão do outro. As relações entre as

crianças são fortemente acusatórias e privilegiam apontar os erros através de julgamentos, onde quase tudo que é ousado por um, ou diferente, é motivo para risos irônicos, pois o que impera é a competição. Competem por um lugar na roda, pela atenção do outro, por chegar primeiro, pela comida. Vivem um eterno apressar-se, uma disputa constante, assim, raramente percebem uma nova possibilidade, ou que é possível conviver em harmonia para que todos tenham a oportunidade de expressar-se. Será que estamos cada vez mais distantes do que é essencial para nós e que nos constrói como seres criativos? Por que estamos tão doentes e cada vez mais cedo isso acontece? Como ensinar às crianças a responsabilidade por suas ações no contexto social, do micro ao macro? Como superar a cultura bélica que atravessa as relações interpessoais? Tantas as perguntas, raras as respostas, mas algumas possíveis explicações e descobertas.

2.3 Criatividade e Biodanza[®]: uma cumplicidade presente na trama das relações qualificadas

Criatividade é uma atividade que forma parte integrante da transformação cósmica. Um caminho do caos à ordem.
(Toro, 2003).

A fundamentação teórica da Biodanza[®] está baseada em diversas ciências, entre elas a antropologia, as chamadas neurociências, a biologia e a psicologia. Esse sistema, criado por Rolando Toro Arañeda nos anos sessenta vem, desde então, enfrentando modificações e se ampliando, conforme o movimento das ciências que fundamentam as suas reflexões principais.

Através da Biodanza[®] o facilitador promove o desenvolvimento dos potenciais humanos, os quais Toro (2002:74) congregou em cinco grandes grupos e os denominou *Linhas de Vivência*. Nas diferentes modalidades de expressão, estas Linhas se entrelaçam e se influenciam, mutuamente, para gestar o desenvolvimento integral do ser humano. Elas são assim nomeadas por seu criador: vitalidade, sexualidade, criatividade, afetividade e transcendência.

As linhas de vivência são expressas por nós no “jeito” de sermos no mundo, mas para efeitos didáticos podem ser explicadas individualmente nas suas peculiaridades e aplicadas ao grupo com ênfase naquela que demanda maior motivação. É o facilitador que avalia, a partir

do seu olhar sobre as necessidades apresentadas pelo grupo. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas com as crianças se constituíram em oficinas de Biodanza[®], por entender que a metodologia empregada em tal sistema e seus princípios teóricos facilitariam meu objetivo para utilizar esta prática na busca da qualificação das relações entre as crianças.

Alguns indicadores da vitalidade, para Toro (2002: 85), são demonstrados: através de *resistência ao esforço, disposição ao mover-se, estabilidade neurovegetativa, potência dos instintos e estado nutricional*. Esses indicadores aparecem em algumas características pessoais, tais como: *facilidade para rir, agilidade dos movimentos, som e expressão da voz, brilho e intensidade do olhar, harmonia e vigor dos gestos*. Nesse sentido, a **Linha da Vitalidade** está relacionada às motivações existenciais e, portanto, a todas as ações que qualificam e perpetuam a vida, como a disposição para a ação e o repouso, o ímpeto vital e o humor endógeno, caracterizado pelos estados de ânimo, eufórico e ou depressivo.

Em geral as crianças que são protegidas e cuidadas pelos adultos próximos, são extremamente vitais, porém, algumas daquelas que freqüentavam o CEDO tinham uma expressão abatida, muitas delas com problemas de saúde, como seqüelas de hepatite B, colesterol alto, dores de barriga e de cabeça, olheiras. Com isso, não dispunham de energia vital para participar das atividades. Minha intuição é que, além da carência nutricional, poderiam ter um estilo de vida incompatível com suas necessidades, pois dormiam muito tarde, recebiam pouco contato afetivo e viviam num meio onde a tensão era constante. Por vezes demonstravam indiferença e desânimo e algumas precisavam de muitos estímulos para participar. Outras evidenciavam ter desistido de algo e muitas vezes se negavam a respeitar suas limitações durante os movimentos e as refeições, ficando extremamente chateadas quando seus colegas ficavam sabendo que não estavam bem de saúde.

Os exercícios da **Linha da Vitalidade**, como ritmos euforizantes, trotes e jogos lúdicos proporcionavam a conexão com a alegria e o ímpeto vital. Era contagiante vê-las em movimento e aos poucos, todo o grupo participava das atividades. Após muito se movimentarem estavam suadas e logo pediam para descansar. Com isso eu contatava a disposição para o repouso, expressão de auto-regulação que restabelece o equilíbrio dinâmico do organismo.

O desenvolvimento da **Linha da Sexualidade** tem como principal objetivo a conexão com o desejo e a busca do prazer nos pequenos acontecimentos do cotidiano. Para Toro (2002:87), faz parte da sexualidade o desenvolvimento da *sensualidade*, caracterizada como a *sensibilidade global aos estímulos de prazer e não só ao estímulo genital*. *Sensualidade é sentir prazer pelos alimentos, pelo banho, pela brisa e pela chuva, pelas*

carícias. A sexualidade propõe despertar o corpo para a função natural de sentir prazer e assim, através da corporeidade, escolher e construir caminhos que fortaleçam a identidade de cada um. Através dos exercícios que compõem esta Linha, entre eles o de sensibilizar o corpo com movimentos sentidos e o contato corporal com as outras crianças, foi possível desmistificar a pornografia do tocarem-se. Tornou-se vital a necessidade e a possibilidade de ser acolhido num ninho, de poder abraçar-se sem julgamentos, tornando o contato cada vez mais cuidadoso e carinhoso.

Para a maioria das crianças, quando sentia que era hora de relaxar e a música soava mais lenta e tranqüila, imediatamente elas se colocavam com espontaneidade próximas umas das outras formando um ninho da espécie. Neste momento, não se importavam em acolher o companheiro e buscavam uma forma confortável de estar em contato. Para mim era emocionante, uma imagem que me acompanhará de forma duradoura e que desperta a esperança para continuar acreditando na possibilidade proposta por Maturana (1997:50), na qual *estamos sempre dispostos a aceitar a proximidade corporal do outro, a menos que tenhamos teorias culturais que limitam ou objetam a proximidade fazendo-la ilegítima. Ao fazer ilegítima a proximidade corporal do outro, o negamos.*



Crianças,
de 8 a 10 anos, num
ninho da espécie. Todo
o corpo era aceito e
disponível ao contato,
de forma a integrar a
sexualidade à
afetividade. Sem
preconceitos conviviam
com disposição para o
amor.

Para o Sistema Biodanza[®], a **Linha da Criatividade** está ligada ao instinto de exploração e aos impulsos de inovação presentes nos organismos vivos. De acordo com Toro (2002: 88) *se o ato de viver é uma sutil manifestação do prodigioso movimento de um universo biologicamente organizado e em criação permanente, a criatividade pode ser considerada uma extensão dessas formas biocósmicas que se exprimem por meio de cada indivíduo. Nós somos ao mesmo tempo a mensagem, a criatura e o criador.* A essência da criatividade é criar a si mesmo. Na convivência com as crianças pude perceber o quanto elas

se mostravam disponíveis para o fluxo natural da vida, para explorar e agir conforme o impulso interno. A mim, como educadora, o difícil desafio de não impedir a expressão desse impulso, pois nelas a teoria de Maturana e Varela sobre a condição de *autopoiesis*¹⁵ dos organismos vivos estava presente.

Toro (2003: 65) considera que a *repressão da criatividade* através da obstrução do impulso criador, e conseqüentemente, a coibição dos impulsos inatos da função criativa, *tem conseqüências gravíssimas para o indivíduo e para a sociedade*, à medida que pode desencadear os seguintes efeitos:

- *Dissociação afetivo-práxis*: diz respeito a desvinculação do que sentimos (afetivo) em relação a nossa ação (ação). O indivíduo está impedido de realizar o que sente.
- *Mecanização*: o sujeito se move a partir de padrões impostos de fora e repete seqüências de movimentos sem sentido, alheios a sua vida. *A mecanização é um atentado à função global de viver.*
- *Descompensação*¹⁶ *e perda da homeostase*¹⁷: a repressão da criatividade impede o fluxo organizador do sistema vivente ao quebrar-se a conexão em *feedback* com o mundo, trazendo como conseqüência, graves perturbações nos sistemas auto-regulados do organismo.
- *Despersonalização*: *a expressão do criativo é a versão pessoal do gênio da espécie*, é o modo de relação entre a identidade e a alteridade. A função criadora é aquela que perfila, que dá forma única à existência individual. A repressão da criatividade, portanto, tem o efeito de além de despersonalizar a si mesmo, projetar uma percepção despersonalizada dos outros.

Toro (2003: 68) assinala que esses efeitos provocados pela repressão dos impulsos criativos trazem, em seu conjunto, *o apagamento de todos os outros impulsos inatos, a diminuição da qualidade de vida, de seu sentido epifânico*¹⁸ *e de sua exaltação, vale dizer da*

¹⁵ Autopoiesis para Maturana e Varela diz respeito à capacidade intrínseca dos seres vivos de auto-organização e auto-regeneração que os mantém vivos ou não. Em outras palavras os sistemas vivos possuem uma autonomia biológica independente, que atenta às necessidades da vida entram em ação, independente de nossa vontade.

¹⁶ Conforme Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986: 552 e 904) *descompensação é uma situação em que se verifica uma insuficiência funcional.*

¹⁷ *Homeostase é a tendência à estabilidade do meio interno do organismo.*

¹⁸ Epifânico está relacionado com a manifestação divina.

glória de viver. Como se a vida perdesse o sentido e tudo parecesse a mesma coisa, sem novidades, mecânico, repetitivo, sem cor, sem brilho, sem sabor, entre tantos outros adjetivos que tornam o cotidiano somente mais um dia.

A base da metodologia da Biodanza[®] é a *vivência*. Paulo Freire (1981: 96) já sugeriu o termo *vivência* no campo da educação, caracterizando-a como *experiência e instrumento para a construção de uma nova realidade*. Para além da experiência, encontrei mais subsídios para conceituar a vivência nas concepções do filósofo, historicista alemão, Wilhelm Dilthey (1949, *apud* Toro, 2002:18), que a explica *como uma experiência única e intransferível, que acontece aqui e agora*. Para este autor, *a realização da vida não encontra seu sentido e sua realidade dados pelo futuro, mas cada instante tem em si seu fim e possui uma significação para a evolução total da estrutura*. É através da vivência que podemos, como seres *aprendentes*, internalizar a compreensão de como os *processos cognitivos e os processos vitais se encontram*. *Conhecer é um processo biológico e cada ser, para existir e para viver, tem que se flexibilizar, se adaptar, se re-estruturar, interagir, criar e coevoluir* (Assmann, 1998:12). Essas vivências poderão se constituir em *processos* educacionais que privilegiem a integralidade das crianças, sujeitos de aprendizagens, que considere suas emoções, pensamentos e ações como dimensões que se entrecruzam e se misturam no decorrer do processo de formação e capacitação humanas.

Nesse sentido, posso apresentar uma compreensão inicial de vivência: uma experiência única, pessoal e intransferível, da qual o sujeito participa com toda a sua história. Ele é um ser pensante, que tem opiniões, que pesquisa, que expressa suas emoções, que é capaz de construir com suas próprias mãos, enfim, que vai descobrindo e usufruindo todas as suas potencialidades através da relação concreta com sua realidade. E neste processo de aprendizagem poderá vivenciar outras possibilidades de sentir-se, de se relacionar, de concretizar suas idéias, de elaborar experiências já vividas, o que Toro chama de *re-significar*. Isto é, a possibilidade de, através da vivência integradora, retomar sua condição auto-poiética.

Na relação com o grupo, a vivência passa a fazer parte da *identidade* de cada um, pois foi sentida e absorvida organicamente. A partir do vivenciado, o sujeito constrói sua auto-estima como valor intrínseco e vai possibilitando a sua percepção como ser social, fazendo parte imprescindível do contexto histórico e cultural, bem como, cultivando sua autonomia e sua capacidade de autoria.

Tendo a vivência como metodologia básica em todas as oficinas de Biodanza[®], pude observar pela espontaneidade das crianças a precariedade das relações entre elas. Eram comuns os xingamentos, socos e pontapés, apelidos ofensivos, destruição do próprio material

e dos materiais dos outros, aniquilamento dos seus trabalhos e dos colegas, falta de cuidado consigo e com o entorno. Sendo assim me apoiei nos princípios básicos da Biodanza® para, progressivamente ir construindo possibilidades para a qualificação das relações entre elas, com a sua participação, bem como, em relação ao meio.

As Linhas de Vivência estão embasadas no *Princípio Biocêntrico*, um paradigma proposto por Toro e que fundamenta toda a teoria da Biodanza®. Esse paradigma centra seu interesse em um universo compreendido como um sistema vivo e, portanto, atribui prioridade ao ser vivo e a todas as suas ações, para que estejam voltadas à proteção da vida, manifesta em uma infinidade de formas, bem como, para nos convidar a criar mais vida dentro da própria vida. Guiada por esse princípio, cuidei para que a minha prática não efetivasse a correção dos limites, mas a qualificação das ações da criança, pelo elogio, por mostrar que ela era capaz de criar-se e criar o mundo vivido. Fiz de cada oficina um exercício constante de ver o que existia de mais belo para ser qualificado. Essa prática de qualificar a criança vai fortalecendo a sua identidade e contribuindo para superar suas dificuldades. Com o tempo, ela vai incorporando sua condição de valor intrínseco, e isso é uma vivência. Mesmo nas atividades em que eu ouvia “brincadeiras” ofensivas, que se estendiam ao pátio com apelidos ofensivos e xingamentos, reinventava minha esperança de que as aprendizagens culturais podem ser transformadas. E eu pude também escutar delas a afirmativa de que sabiam que as palavras lhes ditas de forma ofensiva nada significavam, *que não eram nada daquilo e aquele que ofendia ficava só*, anunciando que o modelo tóxico de relacionarem-se entre si começava a ser interrompido.

Outro fato corriqueiro nas oficinas remete a atitude das crianças quando vinham em minha direção para comunicar que um colega havia xingado sua mãe, o que se revelava determinante para o direito de bater no agressor. Então eu perguntava se o que o colega havia falado era verdade. A resposta: *claro que não professora*. E eu a convidava para não dar importância ao que era dito e sim, ao que ela sabia sobre sua mãe. Então aquela que trazia a queixa ficava em silêncio por alguns instantes, às vezes aceitava minha mediação, outras vezes não, criando movimentos progressivos de interrupção do modelo de convivência que não gerava mais vida onde existia vida.

A Biodanza® considera a criatividade, portanto, uma potencialidade genética a ser desenvolvida. Para tanto, carece de *ecofatores* que dêem as condições necessárias para tal desenvolvimento. Os ecofatores estão sempre presentes no meio em que convivemos, especialmente com as crianças, razão que me fez estimulá-las com ecofatores positivos, produzindo condições favoráveis para incentivar a coragem de criar, a expressão da sua

singularidade, o movimento de se colocar no grupo, de se construir como ser criativo e disponível para conviver com as incertezas do cotidiano, sentindo-se capazes de buscar novas estratégias para uma vida mais saudável, amorosa e digna de qualquer ser humano. Para Ostrower (1977:32), *cada materialidade abrange, de início, certas possibilidades e outras tantas impossibilidades. Se a vemos como limitadores para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, pois dentro das limitações, através delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para se ampliá-lo para direções novas*. Desse modo, os ecofatores podem se constituir de conteúdos palpáveis, como diferentes materiais, músicas, vivências de grupo e também de conteúdos que não podem ser tocados com as mãos, porque são sentidos pelo coração: são os gestos, os olhares, o contato, as palavras doces, conteúdos carregados de *afetividade*, de aceitação, de cumplicidade, de presença que faz do outro um ser com identidade única.

A **Linha da Afetividade** se fez muito presente nas atividades de criatividade. Toro (2002: 68) a define como *um estado de afinidade profunda para os seres humanos, capaz de originar sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade e companheirismo. Através da afetividade nos identificamos com outras pessoas e somos capazes de compreendê-las, amá-las e protegê-las*. Do mesmo modo, somos passíveis de rechaçá-las e agredi-las. Nesse sentido, a afetividade abarca qualquer das paixões do ânimo, em especial o amor, o carinho e o ódio. Pode ter dimensões de amor diferenciado, dirigido a uma só pessoa, e de amor indiferenciado, orientado à humanidade. A afetividade tem origem no instinto gregário e se expressa no movimento sensível.

A afetividade permite criar mais vida onde há vida, pois as ações norteadas por ela facilitam e encorajam para a criação, incentivam a ousadia, aceitam a singularidade, qualificam a diversidade no grupo, reforçam a capacidade infinita de criação. Os componentes da afetividade não permitem ações que comparam, que avaliam quantitativamente e sim permitem a construção de espaços que celebram a autoria de cada um na construção do coletivo. A afetividade permite qualificar as relações entre as crianças, nos pequenos grandes acontecimentos do cotidiano em que há motivos para celebrar.

Nesse viver cotidiano entre educador e crianças se tecem relações onde a qualidade de cada gesto é de extrema relevância para que possamos construir espaços educacionais que estejam atentos para o que Maturana (1997:47) nos lembra: *a negação é destrutiva, fecha a inteligência na auto-depreciação e a centra na agressão. A aceitação é construtiva, amplia a inteligência no respeito e a centra na colaboração*.

A última das cinco Linhas de Vivência proposta por Toro (2003:91) é a **Transcendência**, a qual conceitua como *a superação da força do próprio Eu e a possibilidade de ir mais além da auto-percepção, para identificar-se com a unidade da natureza e a essência da pessoa*. A transcendência possibilita ampliar nossa percepção de mundo e na comovedora sensação de estarmos vivos, podemos mudar nossa escala de valores. Aí o ser passa a ter supremacia sobre o ter e as dissonâncias de tudo que existe no universo são integradas à existência como movimentos intrínsecos. A vivência da transcendência possibilitou a criação de vínculos entre as crianças, e nos eternos instantes era possível viver em comunhão a constituição de espaços de trocas solidárias, de ajudas mútuas, de olhares afetivos, de contatos amorosos e de construções cooperativas.

Nas atividades de Biodanza[®] são utilizadas músicas, criteriosamente selecionadas, que possibilitam a deflagração de vivências integradoras. Isto é, músicas orgânicas que, em coerência com os movimentos propostos, formam a tríade *música-movimento-emoção*. A música facilita a deflagração de movimentos espontâneos, bem como a aquisição de movimentos que fazem parte da integração humana. Por isso, os exercícios favorecem o entrelaçamento das cinco Linhas de Vivência, fortalecendo a identidade de cada criança. Nessa dança, aos poucos as crianças foram qualificando suas relações com o grupo e superando suas dificuldades individuais, o que lhes motivou a exaltarem aquilo que cada um tinha de saudável e de construtivo para contribuir no desenvolvimento de seus potenciais genéticos.

Vivi com as crianças, em cada uma das Oficinas, a primazia da conquista progressiva de novos estágios de relacionamentos. Suas criações, a organização do espaço de trabalho, o cuidado com as obras gestadas e paridas nos encontros, a cada dia criavam cenários novos de um estar-junto afetivo. Penso que posso afirmar que nessa aventura realizamos inéditos viáveis, aqueles que Paulo Freire concebeu como práxis encharcadas de esperanças e realizações porque movidos por intencionalidades solidárias para a arquitetura de um outro mundo possível.

CAPÍTULO III

3. Os fios e pontos da trama: criatividade e Biodanza[®], crianças e qualificação das relações.

Uma metamorfose é inconcebível por antecipação. As grandes mutações são invisíveis e logicamente impossíveis antes de acontecerem. O que acontece na metamorfose é o despertar e a ação das potências geradoras e regeneradoras que se tornam potências criadoras. (Morin, 2005).

Nas constantes metamorfoses vivenciadas no decorrer da pesquisa de campo, misturada entre a escrita e as leituras, aos poucos o texto foi ganhando configuração mais consistente e alargando as reflexões. Entregue a esse turbilhão de emoções, devagarzinho fui costurando conquistas e fracassos que da memória se traduziam em registros possíveis. De tantos fios e pontos, alguns foram contemplados, enquanto outros se perderam no desafio de trazer para o contexto as observações mais pertinentes à concretização do objetivo inicial. A convivência com as crianças era intensa e pulsava a alegria de vê-las apontando caminhos para coordenar as atividades do próximo encontro. Elas se mostravam como uma fonte inesgotável de criatividade.

3.1 O ateliê de aprendentes¹⁹: o cenário da pesquisa

Este é também o sentido e o caminho pelo qual podemos estabelecer vínculos mais e mais estreitos entre a criação de saberes através de atividades pedagógicas e a própria construção do processo da Vida. Tudo o que cria o novo como um saber, renova a Vida como a suprema experiência de todos nós. (Maturana, 1989)

Que lugar é esse no qual crianças vêm e vão, onde fazem tantas brincadeiras, onde os conflitos acontecem e a violência está presente, onde se ouve gritos de dor e de alegria, com choros e gargalhadas? Que lugar é esse em que encontrei olhos que brilham, ora de prazer, ora de febre e pedido de socorro? Que lugar é esse em que os profissionais se desesperam e se emocionam no conviver com as crianças? E os pais? Confusos e assustados com sua tarefa de

¹⁹ Aprendentes, segundo Assmann (1998:129), diz respeito às pessoas que se encontram em processo ativo de estar aprendendo.

educar seus filhos, por que pedem, por favor, me ajudem, não sei mais o que fazer? Que lugar é esse em que as certezas se esvaem e a complexidade que tece relações em tudo se recria e se destrói, se questiona e se surpreende? Inúmeras vezes eu me perguntei: e agora? Por onde vou? O que estou fazendo aqui? Por que não desisto? Nessa tempestade de sensações fiz minhas observações, confiante na força da vida e um pouco mais sensível, pois no período da coleta de dados vivi a gestação de minha filha do quinto ao oitavo mês. Mais um desafio e muitos presentes recebidos das crianças, imbuídas do cuidado comigo e com o novo ser que se gerava em meu corpo. Expressavam com esse acontecimento uma alegria enorme, a vida brotava por naquele lugar. Um lugar chamado CEDO, a instituição na qual já havia trabalhado no ano anterior e que se fez cenário de pesquisa para esta dissertação.

Um espaço privilegiado, onde vários profissionais e voluntários se encontravam com o intuito de colaborar para a qualidade de vida dos integrantes daquela comunidade, imersa em carências materiais e afetivas.



Foto 1. Eu, Susana e crianças no pátio do CEDO, no intervalo entre o almoço e o início das atividades. Espaço onde as crianças buscavam estar em contato através de abraços e brincadeiras.



Foto 2. Crianças, de 6 a 7 anos, com as mãos na minha barriga para sentirem o bebê se movimentar. Prática diária que deixava seus olhos curiosos e brilhantes.

Neste cenário fui sempre convidada a estar atenta a tudo que acontecia, a estranhar o já conhecido, pois era significativa a minha intimidade com os sujeitos da pesquisa e eu já havia construído com o local, com as pessoas e com os acontecimentos cotidianos, uma relação de cumplicidades e resistências, mas fundamentalmente de vínculos. Pelo tempo de convivência que tinha com esse espaço, pude desfrutar das proximidades já estabelecidas para realizar as Oficinas com relativa tranquilidade. Ali eu me sentia aceita por todos e nas atividades com as crianças percebia que já tínhamos percorrido um caminho juntas, portanto, o ambiente era de menor oposição e de mais confiança.

O CEDO está localizado em um dos bairros da região continental de Florianópolis. É uma entidade que está sob a orientação dos religiosos da congregação dos Filhos da Pequena Obra Providência, fundada por Dom Orione em 1903 e que, desde 1967, está diretamente ligada às Obras de Assistência Social Dom Orione – OASDO. Conforme consta de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a exemplo de todas as Paróquias da Arquidiocese existe uma ação social preocupada com a evangelização e a promoção humana de pessoas, que por uma razão ou outra ficaram à margem do desenvolvimento desenfreado da cidade, principalmente nas últimas décadas, o que provocou enormes diferenças sociais. O CEDO se constitui num Programa de Apoio Sócio-Educativo e desde 1993, ao ser criado o Secretariado da Educação e Cultura pela Congregação, a instituição deixou de pertencer a OASDO e passou a ter um caráter mais educativo e formativo, adaptando-se totalmente ao Projeto Educativo Orionino - PEO.

Em Florianópolis, em 2001, a Prefeitura Municipal criou a Divisão de Educação Continuada e a Divisão de Atenção Sócio-Educativa pertencentes às Secretarias de Educação e Habitação, Trabalho e Desenvolvimento Social. Esta divisão mantém convênios com as ONG's, prestando assessoria técnica e pedagógica, assegurando a contratação de educadores e o reforço alimentar para as crianças e jovens. Por meio de encontros de formação entre os educadores das ONG's e a Divisão da Secretaria Municipal, foi construído um documento intitulado **Marco Referencial** para guiar os Caminhos e Desafios de um Trabalho Educacional de ONG's e os Centros de Educação Continuada (CEC's).

Este Marco Referencial contém a premissa básica para as atividades realizadas nas ONG's conveniadas. Neste trabalho educativo-institucional está o diferencial, qual seja, romper com as práticas do modelo escolar regular e possibilitar novas formas de apropriação de conhecimentos, com mais ludicidade, que favoreçam o imaginário, a criação e a convivência social; possibilitar que as crianças, adolescentes e jovens possam brincar, cantar, dançar, sorrir, jogar, tocar instrumentos musicais, acessar novas tecnologias, dentre outros, e materializar possibilidades de educação de um jeito que ultrapasse, de forma consentida ou não, as formações impostas pela minoria.

Além de seguir o Marco Referencial da Secretaria Municipal, o PPP do CEDO tem como objetivo desenvolver e implantar ações sócio-educativas que proporcionem o alargamento das múltiplas dimensões humanas, que valorizem a diversidade cultural e produzam a relação entre Entidade-Família-Escola, contribuindo para a formação de pessoas críticas, ativas, solidárias e construtoras de um mundo mais humano, pautado pela Cultura de Paz e Solidariedade. Junto com o propósito de estimular a permanência e o sucesso das

crianças e jovens na escola formal, esse objetivo é desenvolvido através de atividades como: Dança, Biodanza[®], Teatro, Música, Boi de Mamão, Capoeira, Xadrez, Artes Plásticas, Literatura, Trabalhos Manuais e Recreação.

O CEDO presta atendimento a cento e quarenta crianças e jovens, de seis a quatorze anos, divididos em dois turnos, matutino e vespertino. Este público reside nas proximidades do bairro Capoeiras e Monte Cristo, sendo este último constituído de várias comunidades, tais como Chico Mendes, Novo Horizonte, Morro do Flamengo e Grotta. Nos documentos do CEDO, como o Projeto Político Pedagógico, está a caracterização de sua localidade geográfica e de suas instalações. O documento ressalta que o *bairro Monte Cristo, por estar geograficamente situado na entrada da capital de Santa Catarina, foi alvo de ocupação da migração provocada pelo êxodo rural nos anos 80, formando-se ao redor deste um cinturão de pobreza em consequência da falta de estrutura, do desemprego e do baixo nível de escolaridade, crescendo junto com isto a marginalidade criminal, o uso e tráfico de drogas, a prostituição e a exploração do trabalho infantil*. Portanto, neste mesmo documento consta que o público atendido pelo CEDO tem em comum o viver em condições precárias de moradia, segurança, nutrição, relações pessoais na família e na escola onde estudam. Enfim, carecem de aspectos indispensáveis a sua integridade individual e social, sejam eles materiais, físicos e emocionais e ainda estão vulneráveis aos contextos de violências.

Para frequentar o CEDO são exigidos alguns requisitos das crianças e jovens. Entre eles está: a assiduidade na escola regular, em turno contrário ao que frequentam a instituição; seus pais ou responsáveis estarem trabalhando, residirem no próprio bairro, possuírem uma baixa renda familiar, enfim, necessitarem de um espaço para evitar que as crianças permaneçam sem acompanhamento nos horários que não estiverem na escola. As crianças e jovens que frequentam o CEDO recebem, diariamente, nos turnos matutino e vespertino, o almoço e o café da manhã ou lanche da tarde. Também faz parte do atendimento prestado, o acompanhamento da higiene bucal, das tarefas escolares e demais encaminhamentos relacionados à saúde física e emocional, aqueles que se façam necessários. Junto ao CEDO, nas instalações da paróquia, são oferecidos à comunidade serviços de advocacia, assistência social e psicologia, bem como vários cursos profissionalizantes, entre eles o de cabeleireiro, computação, costura, culinária e trabalhos manuais.

Neste espaço, durante quatro meses, na periodicidade de quatro vezes por semana, eu desenvolvi as Oficinas de Biodanza[®], com ênfase no desenvolvimento da criatividade, para crianças de seis a treze anos, divididas em turmas conforme a faixa etária. As quatro turmas compostas por doze a quinze crianças tinham, no mínimo, duas aulas semanais de Biodanza[®],

com duração de uma hora cada aula. As cinco crianças que elegi para focar minhas observações acerca da qualificação das relações, foram chamadas, ao longo do texto, por pseudônimos para preservar sua identidade original e conservar suas características como idade, escolaridade, histórico familiar e demais peculiaridades de cada um. Algumas características foram observadas no primeiro momento da pesquisa e, aos poucos, foram se transformando no decorrer desta, a partir da participação das crianças nas atividades.

3.2 Os tecelões da rede de muitos pontos: as crianças

Criança é devir, não delimitada por algum pacto social, nem algo que desapareça pelo fato de se encontrar “adulto”. Devir que não se captura por nenhum estado de adulto, devir que se capacita sempre por expressões longe do equilíbrio. Digamos, procura incessantemente de novos mapeamentos, encontro real-imaginário. Criança se constitui de multiplicidades em processo, diferença, enquanto o eu experimenta a vida. (Katz, 1996, apud Walter Kohan, 2003:253).

Para sujeitos de minha pesquisa, a difícil escolha por tais crianças não seguiu critérios rígidos e nem motivos explicados por uma lógica linear. Todos os critérios elencados não serviram para a escolha daquelas que eu considerava as mais interessantes para o foco da investigação. O que moveu a seleção foram motivos diversos, dos quais posso destacar a expressão de atitudes dissonantes do contexto, a trajetória de vida, as formas surpreendentes de se relacionar com os colegas e demais educadores, o mistério dos gestos que iam além do comumente visível, além da empatia que sentia por cada uma, submersa na inevitável subjetividade que envolve o relacionar-se com pessoas. As características atribuídas a cada criança são provenientes de meu olhar e certamente estão carregadas de sentimentos, por isso, a nenhuma delas tive o intuito de rotular, ou fixá-las no tempo. Mas, atribuir-lhes peculiaridades próprias da singularidade que marca suas trajetórias.

Não pude escapar do profundo constrangimento ao falar das crianças, o que se mostrava sempre muito delicado, pois sabia que de algum modo estava invadindo suas privacidades, tornando público o que lhes é privado. Cuidadosa, procurei palavras que pudessem chegar um pouco mais próximo da expressão da veracidade dos fatos, sem esquecer de detalhes intrigantes de tudo que vivi junto delas. Ou seja, minha conduta ética como educadora e pesquisadora não me permitia criar espetacularizações sobre as suas vidas. Na tentativa de me desapegar da busca pela perfeição, do medo de errar e da certeza que não faltaria nada, me entreguei às dores e delícias de contar sobre as crianças, com um olhar de

pesquisadora que não abre mão da afetividade para gestar e parir suas observações etnográficas.

Portanto, nas minhas observações levei em consideração o que via, sentia, e também o que poderia estar atrás dos detalhes, além de meus olhos, mas que poderia surgir em outros momentos fora das atividades de Biodanza[®]. Nos gestos, nos olhares, na forma de se vestirem, de arrumarem os cabelos, nos cheiros, nas falas informais, enfim, em todas as expressões possíveis dessas crianças e em todos os lugares em que as avistava eu sabia que a pesquisa estava acontecendo. São sujeitos dessa experiência: Dado, Naná, Janjão, Gina e Lelo. Vou descrever as características das crianças no tempo verbal passado, por entender que algumas delas eram relativas ao momento das observações, e que outras, em se tratando de crianças, transformaram-se.

DADO tinha seis anos de idade e era um menino de expressão angelical, meigo, de cor branca, pele rosada e suave, com um olhar curioso e assustado. Vivia com sua mãe e irmã e não tinha contato com seu pai. Sua mãe o colocou no CEDO porque precisava trabalhar para o sustento da casa e sua irmã de treze anos nem sempre se dispunha a ficar com ele. Dado cursava a primeira série do Ensino Fundamental e era caracterizado pelos professores como imaturo emocionalmente. Demonstrava claramente que não gostava de estar ali e que preferia estar com sua mãe em casa, o que poderia favorecer a revolta de suas atitudes. Batia em todos, grandes e pequenos, com socos e pontapés expressava seu descontentamento. Destruía as brincadeiras de seus companheiros, não queria participar da maioria das atividades e não demonstrava interesse em aprender a ler e escrever. Dado era disponível ao contato dos professores, buscava carinho e era muito ligado à sua mãe. Quando chegava para apanhá-lo no CEDO, ele tinha diversas reações que pulsavam, como saudades dela e um estar zangado, mas a presença da sua mãe era visivelmente bem-vinda. Nas conversas informais com a sua mãe, ela narrou-me que foi convocada à escola, várias vezes, onde foi avisada que se o seu filho não mudasse seu comportamento, não poderia continuar ali. Esta criança era constantemente ameaçada por adultos e colegas e chamado a se comportar, a obedecer às regras, a se enquadrar no sistema, chamado este ao qual ele resistia bravamente.

NANÁ era uma menina de oito anos, de pele muito clara, esperta, ágil, rápida em assimilar o que acontecia ao seu redor. Vivia com seus pais e dois irmãos, um adolescente e uma menina de dois anos, porém passava muito tempo com sua avó, já que a sua mãe trabalhava muitas horas em um restaurante. Cursava a segunda série do Ensino Fundamental e na escola demonstrava muito envolvimento, considerada uma ótima aluna pelos profissionais, com boas notas e destacada participação nas tarefas. Seu material escolar era organizado e

seus cadernos cuidados com carinho, primando pelos enfeites, desenhos, figuras e cores. Naná era uma menina que aglutinava o grupo. Com sua aparência frágil, muito magrinha, quando queria ser ouvida falava alto e impunha sua opinião. Constantemente se mostrava solidária com os professores pedindo aos seus colegas que colaborassem: *não desconfiaram que a professora quer falar? Dar as tarefas?* Naná tinha uma integração corporal surpreendente, ritmo e percepção musical com todo o corpo, o que se revelava aos meus olhos como uma expressão encantadora. Apesar da longa jornada de trabalho, sua mãe, que pouco falava e se mostrava tímida, ia todos os dias buscá-la na instituição e a recebia com expressão de muito carinho, além de estar presente em todas reuniões propostas pelo CEDO.

JANJÃO tinha doze anos. Um menino negro, de estatura alta para a sua idade e forte massa corporal, com um sorriso disponível e uma expressão brincalhona. Estava sempre buscando algo para fazer e, por vezes, se mostrava inquieto a reclamar que não se sentia capaz de realizar as atividades. Buscava a atenção constante e nas Oficinas de Biodanza[®], na maior parte do tempo estava rolando no chão e atribuindo apelidos aos colegas. Sua preferência era chamar as outras crianças de *Baiacu*, uma espécie de peixe que, pejorativamente significa “abobado”. Janjão cursava a terceira série do Ensino Fundamental e dizia não gostar da escola, razão para não se importar em reprovar. Demonstrava um total desinteresse em estudar e vivia com seus pais, mais seis irmãos. Sua mãe era alcoólatra, não trabalhava fora de casa e seu pai era quem o acompanhava na instituição. Apesar de resistir, nos primeiros encontros, ao contato e aos elogios, gostava muito de receber abraços, de ser reconhecido em seus feitos e de ser cuidado pelo grupo. Nas Oficinas Janjão mantinha sua recusa a participar do que era proposto e, quase sempre, impedia a participação dos colegas, o que gerava reclamações da turma e rejeição à sua presença, solicitando que ele se retirasse da sala. Ele, então, implorava que não fizesse isso e logo mudava seu jeito de estar ali, participando e mostrando-se um pouco mais satisfeito com seus feitos. Mas Janjão impunha sua presença nos grupos, como se não se arriscasse a não ser aceito. De antemão provocava o coletivo para que não o rejeitasse. Quando seus colegas não sabiam mais o que fazer para que fossem ouvidos por Janjão, pedindo-lhe para que parasse de interferir em suas brincadeiras, apelavam para o recurso dos palavrões, especialmente dirigidos à sua mãe. Janjão ficava furioso, chorava irado com o que escutava e batia em tudo que encontrasse pela frente.

GINA era uma linda menina negra. Com treze anos já tinha seu corpo esguio, de estatura alta e magra, com pernas compridas, sorriso encantador e suaves covinhas na face, o que a tornava uma presença marcante naquele grupo. Vivia com sua mãe e seus cinco irmãos, não tinha contato com seu pai. Cursava a sexta série do Ensino Fundamental e tinha muita

difficuldade para compreender os conteúdos matemáticos. Seus conceitos nas provas eram baixíssimos e ela dizia que não conseguia aprender o que o professor ensinava na escola. Eu percebia que faltava concretude na forma de ensinar e aprender esses conteúdos, pois, nas poucas vezes em que eu a auxiliei com as tarefas, de maneira informal, no pátio e na hora do intervalo, trouxe-lhe explicações vinculadas ao seu cotidiano para que utilizasse as operações matemáticas. Ela, muito sorridente evidenciava ter entendido. Seguidamente ouvia piadinhas racistas, como apelidos e observações desqualificadoras sobre o seu cabelo, e às vezes se continha para não correr atrás do colega, ou não lhe bater, mas avisava ao professor que iria fazê-lo se as provocações continuassem. Gina não gostava de ser chamada de negra. Teve uma ocasião em que veio até mim para contar que a chamaram de negra e eu lhe perguntei: você é negra? Ela parou, pensou e respondeu: *sou*. Então, disse eu. E ela murmurou: *pois é*. E saiu com um largo sorriso no rosto. As referências atribuídas à sua cor eram sempre pejorativas e preconceituosas, e era isso que magoava, não o fato de ser uma menina negra. Gina estava sempre disponível para ajudar, era a primeira a atender a uma solicitação de apoio dos professores. Muitas vezes me pediu para trazê-la comigo para minha casa. Era afetuosa e disponível aos abraços, por isso procurava estar sempre próxima.

LELO, um menino de oito anos cursava a segunda série do Ensino Fundamental. Filho único, ele morava com a mãe e seu recente padrasto. Resistiu muito em permanecer no CEDO. Fugia, chorava muito e batia em todos. O período de adaptação foi desgastante para ele e para os profissionais. Lelo falava alto e em bom tom que ninguém ali mandava nele. Era um menino muito esperto, bem informado e nas atividades se preocupava em ser o primeiro a terminar, numa atitude de constantes competições. Tinha um olhar curioso, apresentava um raciocínio muito rápido, movimentos ágeis e com destreza se movia no ritmo e na melodia. Demonstrava uma ansiedade permanente, com dificuldades para se concentrar em uma única tarefa, queria participar de tudo ao mesmo tempo e comia com muita pressa. Suas expressões plásticas, através de pinturas, eram de cores intensas e traços fortes, em geral ocupavam todo o papel disponível²⁰. Sua mãe era muito presente no CEDO e, às vezes em que os vi juntos, Lelo exigia sua atenção o tempo todo com precária escuta do que ela lhe dizia. Atendia as colocações de limites somente quando essas eram dadas de forma explícita. Num primeiro momento ele se retirava e dizia que não queria mais participar, mas logo voltava para as atividades. Era um menino doce, buscava o contato e os abraços e sempre tinha uma novidade para contar nas rodas iniciais.

²⁰ Exemplos de desenhos de Lelo estão em anexo na pág. 119

Essas crianças, exceto Naná e Lelo faziam parte de turmas diferentes. Porém, todas conviviam constantemente na hora do intervalo, com brincadeiras no pátio. Faziam o lanche juntos no refeitório, a higiene bucal nos banheiros e tinham contato com todos os professores, pois as Oficinas propiciavam que todos passassem pelo conjunto das atividades, com suas devidas peculiaridades e conforme o grupo. Portanto, todas as crianças se conheciam e algumas tinham estreitos laços de amizade. Minhas observações acerca da qualificação das relações entre elas, em especial aquelas que estivessem presentes em uma das crianças escolhidas como sujeito da pesquisa, foram feitas em todos os espaços do CEDO e em todas as atividades possíveis. No registro de minhas observações cuidei para traçar os aspectos relevantes que apareceram entre o início, os primeiros contatos com as crianças e as primeiras atividades propostas, e outras no decorrer das atividades de Biodanza[®], tendo como foco principal suas transformações e permanências reveladas nas relações consigo, com os outros e com o meio.

3.3 As oficinas de Biodanza[®]: acessando a fonte da criatividade

Criatividade: impulso de inovação existencial e artística.
(Toro, 2002).



Crianças, de 10 a 11 anos, em exercício de expressão plástica.

A concepção biológica da criatividade é próxima ao tema da inocência criadora: ela favorece a aparição em um nível individual de gênio da espécie. Trata-se, na realidade, de facilitar e, não de reprimir o ato de produção das criações. Toro (2002).

As Oficinas de Biodanza[®] aconteceram num espaço sagrado. Apesar de uma sala simples, de piso frio e sem móveis, o lugar era construído a cada encontro, com um ritual²¹ que permitisse celebrar a vida na presença de cada um. Para tanto, começávamos os encontros com a preparação do ambiente. No início, eu fazia tal preparação: retirava as carteiras e

²¹ Ritual como forma de caracterizar um espaço no qual acontecem atividades fora do padrão pré-estabelecido, sem regras fixas. Um espaço onde o tempo cronos desaparece, não tendo como objetivo final a produção. Um lugar onde a presença de cada um, e sua real expressão são respeitadas, bem como, a privacidade do espaço que é preservada. No ritual os gestos comuns se enchem de significados.

cadeiras do meio da sala, varria e passava o pano no chão. Aos poucos, as crianças foram pedindo para ajudar e as ofertas solidárias eram tantas que acabaram fazendo uma escala para organizar as responsabilidades. Lelo queria ajudar todos os dias e era bem difícil de entender que outros também tinham o mesmo direito. Chamava a minha atenção a disponibilidade do grupo, principalmente oriunda dos meninos culturalmente afastados de afazeres considerados femininos.



Meninos de várias turmas preparando a sala.

Em algumas ocasiões disputavam acirradamente o uso da vassoura e o direito de passar o pano no chão. Nestes casos, eu procurava intervir o menos possível e apenas sugeria que distribuíssem democraticamente as tarefas do dia.

Era surpreendente tamanha vontade de participação dos meninos, pois na limpeza das mesas do refeitório, onde havia uma escala, várias vezes, constatei como eles fugiam da inclusão de seus nomes. Gina era inteiramente disponível para essa tarefa e dizia que na sua casa era ela quem fazia toda a limpeza. No início de cada Oficina eu agradecia publicamente aos carinhosos ajudantes do dia e alguns comentavam que auxiliavam suas mães em casa reconhecendo que sabiam fazer bem tais tarefas. Com o tempo, quando eu chegava na instituição a sala já estava pronta para as atividades, as carteiras e cadeiras já haviam sido retiradas e o chão estava devidamente limpo. As crianças assumiam a iniciativa, se organizavam, buscavam os materiais necessários para a limpeza e deixavam o espaço pronto.

Como as atividades eram feitas no chão, sugeri que todos entrassem descalços na sala, deixando seus calçados do lado de fora, no corredor, foi então que introduzi uma canção popular para iniciar a difícil lida com os odores de seus pés:

*O sapo não lava o pé, não lava porque não quer, ele mora lá na lagoa,
não lava o pé porque não quer. Mas que **CHULÉ!***

O cheiro desagradável dos pés, uma experiência que a maioria de nós se recusa a assumir, era marcante nas cerimônias iniciais, e para as crianças em especial, justificando que usam tênis o dia todo, assim, *todo mundo tem!* O chulé virou tema dentro da sala, se

transformou em motivo de grandes constrangimentos, acusações e negações, apelidos, generalizações, enfim, algo a ser pelo menos levado em consideração dentro de nossas atividades. Sem pressa fomos experimentando várias maneiras de amenizar a questão, de forma a não machucar ninguém e despertar a vontade, o direito e a possibilidade de fazer algo para qualificar os odores dos pés, o que tornaria nossos encontros mais acolhedores e a proximidade corporal deixaria de gerar trejeitos de rejeições.

Combinamos que ninguém mais acusaria o outro de estar com chulé, e assim cada um cheiraria seus próprios pés para constatar se estava com mau cheiro, ou não. Essa inspiração se transformou em festa, com muitas gargalhadas, pois além de ser divertido cheirar seus próprios pés, me permitiu sugerir a elas que também cheirassem os pés do outro, inclusive os meus. Nova cena de muita diversão, com ricas expressões criativas de alegria que se esparramavam por todo o corpo. Quando sentiam que estavam com chulé, geralmente pediam para sair da sala e ir lavar os pés e quando reconheciam que seu colega não tinha chulé, afirmavam em público, o que deixava o colega muito feliz.

Tivemos muitos episódios em torno do chulé, pois este incomodava também quem andava pelo corredor próximo do espaço onde nos reuníamos. Algumas vezes os calçados sumiam da porta da sala e juntos construíamos as hipóteses para tal contexto e as possíveis soluções. Outras vezes, eu lhes sugeria que não tirassem os calçados, para não provocar tanto constrangimento. O fato é que essa experiência se transformou em processo e as crianças, antes de entrarem na sala, por iniciativa própria lavavam seus pés. Janjão se negava a lavar os seus, afinal, ele precisava manter as estratégias para chamar a atenção e contrariar o grupo, com isso, seus colegas se afastavam e provocavam mudanças em suas atitudes.



Crianças, de 10 a 11 anos, numa roda verbal.

No início de cada Oficina de Biodanza[®] fazíamos uma roda, sentados no chão, e começávamos a construir um espaço onde todos se vissem e se escutassem. Muitas vezes, especialmente nas segundas-feiras, era impossível conversarmos ou sermos escutados naquela roda.

Todos falavam ao mesmo tempo, uma enorme agitação pairava no ar e muitos haviam passado o final de semana dentro de uma pequena casa jogando *videogame*, ou haviam presenciado alguma cena de violência no interior de sua moradia, entre os vizinhos, ou mesmo

na rua onde residiam. Chegavam ao CEDO encharcados de energia que precisava circular para que fosse renovada, então, eu os convidava para dançar. Propunha exercícios com música que lhes proporcionasse uma integração do movimento, e progressivamente os centrasse para a convivência na Oficina daquela tarde. No início, a algazarra continuava, mas logo iam se ocupando de fazer o que era sugerido e percebiam que era possível aquietarem-se para que fossem cuidados. Repousavam a tal ponto que alguns até dormiam.

Quando sentiam que estavam quase adormecendo pediam para que eu os acordasse quando chegasse a hora. Tendo uma resposta positiva, relaxavam e se entregavam ao repouso. Minutos antes de terminar o tempo de nossa Oficina começava a convidá-los a despertar, e então se espreguiçavam, e quem já estava desperto era convidado acordar o colega, de forma cuidadosa, com um suave carinho, chamando pelo seu nome em baixo tom. Alguns fingiam estar dormindo e esperavam para ser chamados por essa dinâmica.



Crianças, de 6 a 7 anos, descansando.



Crianças, de 7 anos, no momento de despertar o outro.

... Diante de mãos solícitas, carinhosas, a criança se abandona, se abre. Diante de mãos rudes, hostis, se isola, se recolhe, se fecha.
(Leboyer, 1972).

Todas as atividades eram sempre em forma de sugestão e convites, de forma que ninguém se sentisse obrigado a participar. Porém, quando não queriam tomar parte, eram convidados a permanecer na sala, mas sem interferir nos afazeres dos colegas. No início, muitos se recusavam a participar, era tudo muito novo e pareciam não estar acostumados com oportunidades que não tivessem como fim uma produção ou um direcionamento específico. Tinha a sensação de que não sabiam o que fazer com tanta liberdade. Quando chegavam na sala e esta estava limpa, sem móveis, ficavam perdidos e nos primeiros instantes se agitavam

muito, se jogavam no chão, brincavam de lutas, corriam uns atrás dos outros, gritavam e falavam todos ao mesmo tempo.

No trajeto foram aceitando esta nova forma de conviver, cujo objetivo era proporcionar um espaço de múltiplas possibilidades. Mais tranquilas, as crianças chegavam na porta da sala e tiravam os calçados, entravam e logo sentavam no chão em forma de roda. Iniciávamos nossa roda de conversa com a pergunta: como estão vocês e quais novidades têm para compartilhar com o grupo? Sempre tinham algo a contar e neste espaço exercitavam a expressão verbal no grupo. Janjão, por muitas vezes pedia para falar, mas quando todos ficavam em silêncio para ouvi-lo, ele ficava visivelmente constrangido e com um sorriso tímido dizia que havia esquecido o que tinha a dizer. No início, tinham muita dificuldade para ficar em silêncio e ouvir o outro. Muito aos poucos e sem uma periodicidade constante, foram potencializando a escuta, e quando estavam falando para o grupo e não estavam sendo ouvidos paravam e pediam silêncio.

Todas as atividades que aconteciam nas Oficinas de Biodanza[®] eram permeadas pelo Princípio Biocêntrico, descrito no capítulo anterior, e tinham o intuito de facilitar o desenvolvimento da criatividade através das diversas expressões criativas. Geralmente, após a roda verbal, eu propunha exercícios mediados pela música, os quais propiciavam a expressão de variados movimentos que pulsavam entre práticas individuais e coletivas, buscando resgatar o equilíbrio da balança neurovegetativa. Ou seja, a capacidade orgânica de pulsar entre o sistema simpático (adrenérgico – movimentos mais agitados, com músicas mais rápidas) e o sistema parassimpático (colinérgico – movimentos mais lentos, com músicas mais suaves). Nos estados adrenérgicos eles contatavam com a alegria, a euforia e a vitalidade dos movimentos. Nos estados colinérgicos, entravam em conexão com sensações de harmonia, de paz e tranquilidade.

Essa pulsação dos estados fisiológicos das crianças propiciava, além do bem-estar, a restauração de sua concentração, de tal forma que tornava viável as demais expressões criativas, advindas da integração que unia a multidimensionalidade corpórea. Os estados de tais vivências se revelavam nas obras recheadas de significados, nascidas de emoções, e como tal, reforçavam o núcleo de saúde em cada uma das crianças, a sensação de felicidade por se sentirem capazes de se surpreender com seus próprios feitos. As crianças não tinham necessidade alguma de querer entender o que estava acontecendo com elas, então informavam, de outras formas, que queriam mais. Sempre que eu chegava à instituição, muitas delas vinham ao meu encontro, e após um amoroso abraço me perguntavam: *hoje nós temos Biodanza[®]?*



Foto 1. Crianças, de 8 a 9 anos, em exercícios adrenérgicos.



Foto 2. Crianças de 7 e 8 anos, em exercícios colinérgicos.

Durante as Oficinas de Biodanza[®], quando os convidava aos exercícios mais ativados, era comuns me deparar com os empurrões entre elas, troca de pontapés e tentativas de derrubarem uns aos outros. A forma comum de relacionamento se materializava através de gestos e gritos que não levavam em consideração a existência da comunicação mútua. Elas extravasam a energia aprisionada pelas regras rígidas desfraldando movimentos rápidos e descontrolados, ao som de muita algazarra. Tinha a sensação que não percebiam o contexto e a presença dos colegas, pois nesse tumulto aconteciam muitos incidentes que, por vezes, acabavam em choros e até em machucados leves. Com muita progressividade fomos construindo outras possibilidades de brincar, dançar e se mover juntos, cada um ocupando o seu lugar num único espaço transitado por todos.

Nas Oficinas, redescobri a arte do estar-junto e me senti privilegiada por compartilhar com as crianças exercícios de solidariedade e de comunhão, reforçando a vivência de que a presença de cada um era imprescindível para a construção do todo. Toro (2003: 23) afirma que o grupo se constitui em *matriz de renascimento*, onde cada participante encontra continente afetivo, o que permite a coragem e a ousadia para novas experiências. Conseqüentemente estão inseridas neste contexto, as transformações inerentes ao processo intersubjetivo que experimentam no cotidiano. A convivência no grupo permitiu novas formas de comunicação e de vínculos afetivos, onde a identidade de cada um se expressava no contato com o outro, reforçando a condição de seres relacionais.

Estava convencida de que as Oficinas de Biodanza[®] traziam consigo contextos de múltiplas possibilidades, o que proporcionava às crianças novas formas de se relacionarem. Ali muitos assuntos e atitudes vinham à tona, motivados pela intimidade de grupo e pelas atividades que, apesar de serem estruturadas e com objetivos previamente definidos, eram

flexíveis na sua aplicação, permitindo, com isso, que construíssemos juntos o caminho. As crianças sentiam-se muito à vontade para expressar suas singularidades. Sentia-me encantada com essa oportunidade e assim conseguia sair um pouco do compromisso de produção e resultados, para proporcionar às crianças vivências de estar presentes e disponíveis para participar, coletivamente, da criação de momentos únicos. O cenário e seus adereços, em cada um dos encontros geravam qualidades que iam sendo incorporadas às identidades e de uma forma saudável fortalecia os laços entre as crianças.

Essa nova forma de ser-estar em comunhão foi se espalhando para outros espaços de convivência no CEDO e a fila para jogar *spirobol* no pátio, por exemplo, já era organizada pelas próprias crianças assegurando que todos tivessem o direito de participar, os “pequenos” e os “grandes”. No refeitório aprenderam a respeitar a hora de servir seu prato, e cada uma aguardava a sua vez com um pouco mais de tranquilidade. Havia adquirido a confiança de que, também naquele espaço, todos seriam incluídos.

3.4 As atividades em roda

A roda tem um significado arquetípico de união e parceria. Nela todos se vêem, se colocam de frente uns para os outros, o que desperta o sentido de pertencimento comunitário, porque o movimento de cada um interfere no movimento da roda como um todo, constituindo assim uma vivência de profunda afetividade. Isto é, juntos nessa experiência circular, cada um é afetado pela presença do outro, com a qualidade do estado orgânico de cada componente. Na Biodanza[®], muitos exercícios são propostos em rodas e representam um grande desafio para sua configuração. Muitas crianças resistiam, por muito tempo, ao convite para fazer parte da roda, principalmente da roda de mãos. Com uma expressão de insatisfação sentavam nos cantos da sala e voltavam a participar das atividades seguintes.

Brincava com as crianças uma metáfora para formar com elas a roda, a qual eu chamava de empilhar sapos. *Ora professora, por que?* E eu lhes dizia: porque o sapo é tão liso que quando arrumamos um, o outro cai. Eles ficavam pensando na minha invenção e alguns conseguiam perceber imediatamente que sua atitude influenciaria diretamente na organização do conjunto.



Crianças, de 6 a 7 anos, numa roda de boas-vindas

A roda de mãos permite aos integrantes a experiência de estar em grupo, tribaliza a convivência e promove o poder de autoria na construção coletiva.

Na roda de mãos, embora tão difícil de ser formada, pois se um soltar a mão do outro a roda se desfaz, dançávamos alegremente, nos movíamos criativamente, de inúmeras maneiras, e mantínhamos nossos corpos o mais próximo que conseguíamos chegar, então podíamos desfrutar do repouso deflagrado pelo estímulo do instinto gregário.

A roda de boas-vindas, no começo das atividades, também fazia parte de nossas atividades nas Oficinas. Nesta roda, unidas pelas mãos, as crianças dançavam uma música alegre e, aos poucos, sem soltar as mãos dos colegas, encontravam uma forma gestual de cumprimentarem-se: um olhar, um aceno com a cabeça, um beijo no rosto, uma aproximação corporal. Era o início do *ritual de celebração da vida*. Para muitos era quase insuportável permanecer em roda. Ficavam por alguns instantes, depois saíam, logo voltavam. Essa movimentação tornava evidentes as dificuldades que tinham para lidar com a diversidade. Com isso, os preconceitos escapavam de suas condutas, e algumas se negavam segurar a mão de colegas, porque era menina ou menino, ou porque era gordo ou magro, negro ou branco, cheirava mal ou tinha um perfume forte, tinha a mão suada. A sensação que pairava no ar originava uma pergunta: *e se eu fizer isso como vou ficar depois?* Apesar de todas as resistências, depois de algumas tentativas consentidas a maioria das crianças entrava na roda.

A fim de que percebessem a importância de sua presença na roda de mãos e tornassem aquela prática menos tensa, passei a adotar várias estratégias que amenizassem o constrangimento e exercitassem o contato suave e carinhoso com as mãos dos colegas. Transmitíamos mensagens através de apertos de mãos, sem que o outro percebesse, até chegar de volta na pessoa que iniciou a mensagem. Ficavam muito felizes quando conseguiam

receber e transmitir a mensagem certa, e na comemoração eufórica a roda se desfazia. Mas, a vivência já estava instalada e a próxima roda sempre era mais fácil de ser formada.

Outra estratégia era convidá-los a reconhecer as diferenças das mãos alheias, a partir do contato e da observação das suas, um momento relevante para que percebessem as semelhanças com as mãos de sua mãe, ou de seu pai, ou até mesmo de seus avós. Os olhinhos brilhavam quando descobriam que ninguém tinha as mãos iguais, o que ajudava na compreensão de que o extraordinário da vida está na possibilidade de cada um ser único e diferente. Com isso eu trazia a importância e a beleza de sermos dessemelhantes para constituir um grupo muito rico, sempre com espaço para aprender algo novo com o colega. As crianças ficavam pensativas e em silêncio.

Com o tema da diversidade eu abordava a relação com a identidade. Em uma das Oficinas propus que cada uma fizesse seu auto-retrato, na forma um desenho. Depois de muitas perguntas sobre como fazer e das explicitações de incapacidade, com um rabisco aqui e outro acolá foram desenhando a imagem que tinham de si e pintando as suas cores. Então eu os lembrava de que a sugestão era para que fizessem um desenho sobre como se viam, se percebiam, se sentiam. De repente Janjão, o menino negro, se deu conta que havia pintado o rosto de seu auto-retrato de rosado e exclamou: *Isch, não pinte minha cara de preto. Ah, azar...eu não ia pintar mesmo*. Procurei incentivá-lo dizendo que tinha lápis preto disponível, mas ele não quis e argumentou que ficaria *muito feio*.

Outro fato corriqueiro era o fato de que queriam e mudavam de lugar muitas vezes, na mesma roda. De frente para os companheiros do grupo percebiam que existiam outros lugares em que poderiam estar, o que motivava experimentar a escolha de um ou mais lugares. Neste contexto propunha uma vivência em que as crianças se colocassem em roda, com as mãos soltas umas das outras. Convidava-as, então, para que trocassem de lugar na roda com outro colega. Para isso deveriam se comunicar, expressar seu desejo de abandonar o lugar de origem, pelo olhar, sem usar a expressão verbal. Assim que a comunicação entre ambos acontecesse, os dois se deslocariam para o centro da roda e dançariam um pouquinho ao som de uma música bem alegre. Incentivava-as a uma dança criativa no centro da roda, o que se constituía em desafio para muitas crianças.

O ato de se expor diante do outro deflagra medos introjetados culturalmente, como aquele de parecer ridículo, ser o centro das atenções, ser visto pelo outro e aceitar seu convite para trocar de lugar, e ainda, de cuidar para que todos tivessem a oportunidade de participar, o que gerava uma rede complexa de acontecimentos. Alguns, como Lelo, não mostravam a menor dificuldade em estar no centro da roda, porém, para ele era muito difícil compartilhar

os espaços coletivos e esperar a sua vez. Tinha uma energia constantemente disponível para participar, mas necessitava ser alertado para que observasse que não estava sozinho. Nesta vivência de trocar de lugar na roda, Naná sempre procurava escolher alguém que ainda não tinha ocupado o centro, o que a tornava escolhida por todos. Naná era uma presença que inspirava confiança e cuidado aos seus colegas, fazia vivências com meninos e meninas indistintamente, sem a menor dificuldade e se mostrava muito segura de si. Era tranqüila, e ao fazer as atividades com os colegas, seu olhar era doce e amoroso.

As atividades em roda, aos poucos foram se constituindo num espaço onde todos queriam estar, talvez porque ali se sentiam aceitos e qualificados com sua presença. As crianças assimilavam suas experiências com muita rapidez e com igual facilidade iam incorporando as vivências mais agradáveis. Nesse sentido, quando convidada a formar uma roda, a maioria se colocava à disposição para estar em comunicação com seus pares. O silêncio proporcionava escutar a si e ao outro, além de permitir um olhar que realmente enxergava a presença do companheiro. O contato das mãos pele a pele permitia a união de membros de uma mesma tribo. Era neste contexto que eu propunha a apresentação renovada dos integrantes do grupo, cada um falando o que queria sobre si mesmo. Quando entrava um novo colega na turma, o procedimento era o mesmo, para ele também se sentisse acolhido e incluído.

3.5 As atividades em pares

As atividades de Biodanza[®] sempre acontecem em grupo, uma contínua *matriz de renascimento* (Toro, 2003), que permite o desenvolvimento do ser relacional. Para Toro (2003: 25) *a presença do semelhante modifica o funcionamento das pessoas em todos os níveis, orgânicos e existenciais*, pois a cada encontro uma nova e diferenciada relação se estabelece e com ela uma outra possibilidade de vivenciar distintas situações. As atividades em grupo eram feitas em diferentes arranjos, em pares, em trios, pequenos grupos e outras. A cada formação de um novo arranjo, outro desafio, outra oportunidade de vivenciar a confiança naquela relação. Criavam-se oportunidades nas quais elas pudessem caminhar em pares, com um dos integrantes de olhos fechados, para que fosse guiado pelo colega. Poucos resistiam a não abrir os olhos, mas era um importante exercício de confiança e cuidado com o outro, uma vivência que tinha repercussão nos demais contextos de convivência.

Nas atividades em pares, a cada troca um começar de novo se instalava acompanhado de certa tensão entre o gesto de convidar o outro para ser o seu par e ser convidado a fazer parte da dupla. Algumas crianças buscavam se relacionarem somente com quem já tinham uma certa intimidade, outras buscavam novas parcerias com muita facilidade. Nestas trocas eram exercitadas diferentes formas de convidar o outro para estar consigo, mas sem invadi-lo, sem agarrá-lo, sem impor condições, e o que era mais difícil, construir uma comunicação que pudesse ser feita pelo olhar.



Crianças, de 8 a 10 anos, em exercícios de caminhar em pares.

Janjão, geralmente, se negava a participar das atividades em pares e quando aceitava, impunha seu desejo de estar com o outro o agarrando por trás ou a sua mão. Alguns se recusavam a formar par com ele, o que provocava a sua saída do grupo dizendo que ninguém queria dançar com ele. Outros aceitavam sua parceria e seu sorriso era de vitória, a ponto de modificar toda a sua presença até o final das atividades, pois ficava visivelmente mais carinhoso e cuidadoso com seus colegas. E quando o tempo de estar junto se encerrava, ele dizia: *ah! Já acabou? Deixa eu ficar mais um pouquinho?*

Desafiar as crianças para o contato em pares também lhes dava a possibilidade de uma comunicação afetiva e coletiva. Muitas formas eram propostas, com ênfase àquelas que no cotidiano são pouco vivenciadas, como por exemplo, os gestos não verbais. Era muito difícil, ou até raros os momentos de completo silêncio das vozes, gritos e murmúrios. O silêncio lhes era assustador e para muitos implicava escutar os sons locais, como uma música tranqüila, quando demonstravam uma expressão de tristeza ou até choravam. Até então eu

pensava que acontecia somente com os adultos, mas descobri na pesquisa que também as crianças estão imersas em ruídos estridentes, que falam todas a um só tempo, que elas gritam para impedir que se ouçam e sintam, pois quando param de falar, por um instante que seja para prestar atenção na consigna, logo retornam a algazarra costumeira. O silêncio pode lhes criar espaços para o encontro com lembranças e situações que lhes causam desconfortos.

Por vezes angustiada eu me perguntava: por que gritam tanto? Por que falam todos ao mesmo tempo? Diante de tantas questões e de raras respostas eu procurava construir situações onde todas pudessem falar e ser ouvidas. Tempos de silêncio eram carinhosamente cuidados e preservados, eram espaços de intimidade, de ficar menos alerta, de repousar, de relaxar e sentir com tranquilidade a possibilidade da paz.

A construção coletiva se dava em atividades com exercícios corporais de ritmo, melodia e harmonia, com jogos lúdicos, através das expressões plástica, musical, verbal e escrita. Os jogos lúdicos, com o intuito de descontrair eram imediatamente levados para o tão conhecido caminho da competição. Lelo era especialmente preocupado em vencer o jogo e para ele era muito difícil apenas participar e desfrutar da brincadeira. Levava muito a sério, era uma tarefa a ser cumprida e como tal teria que ser o primeiro e o melhor. Por vezes, olhava para Lelo e via que estava obstinado pela sua busca, não enxergava os colegas e colocava uma energia enorme em seus movimentos. Acelerando rapidamente e com frequência, quase sempre ele esbarrava em alguém, às vezes sem perceber o seu comportamento.

Nas Oficinas, eu procurava facilitar para que os pequenos grupos fossem formados com diversos arranjos e diferentes componentes, de tal forma que todos pudessem estar com todos em diferentes momentos, nos quais pudessem perceber que cada um tinha algo único para contribuir na construção coletiva e que a presença do colega modificava o seu estar naquele momento. Formar par com alguns colegas era mais fácil que com outros, mas para todos era um exercício de participação coletiva e construtiva da condição relacional. Cada dupla que caminhava de mão dadas, ou que de alguma forma tinha algum contato corporal com o colega, deixava florescer uma oportunidade de sentir-se. Sentir como se percebia no contato com o outro, como preferia ser tocado e recebia do colega as informações de como deveria tocá-lo. Novo borbulhar de reações. Os odores mudavam, a transpiração aparecia, o brilho do olhar se instalava. Tudo isso gerava, inicialmente, uma certa excitação no ambiente, o que aos poucos foi se tornando natural até que fosse possível a tranquilidade para trocar de parceiro.

Percebi que as atividades em pares, especialmente as que proporcionavam uma certa proximidade corporal entre as crianças colaboravam para a qualificação das relações entre elas. Tinha a sensação que alguma barreira havia sido ultrapassada e que havia se constituído uma cumplicidade no grupo. Após este tipo de atividade as crianças gritavam menos, se moviam com menos pressa e ousavam participar de outros grupos, fazendo novas amizades, ampliando seus círculos de relacionamentos afetivos.



Foto 1. Crianças, de 6 a 7 anos, num exercício de dançar unidos por parte do corpo, no caso testa com testa.

Foto 2. Crianças, de 10m e 11 anos, num jogo lúdico de sincronização de palmas.

A pesquisa me confirmou que o contato corporal era uma necessidade das crianças, pois se este não era proporcionado, elas encontravam alguma forma de se tocarem, fosse por contatos violentos ou por formas mais carinhosas de se aproximarem.



Crianças, de 7 anos, descansando.

Quando nos olhamos nos olhos enxergamos a nós mesmos e podemos perceber que o outro é imprescindível para nossa existência. É uma vivência de ir além do que pensamos e por instantes nos perdemos na eternidade de pertencer e de sermos aceitos.

Em um de nossos encontros, eu estava propondo atividades lúdicas com jogos de vitalidade para o grupo das crianças de seis e sete anos, que naquele dia estavam excessivamente agitadas e não conseguiam ouvir, nem tão pouco se mover de acordo com a consigna proposta. Ao contrário, se movimentavam todos ao mesmo tempo sem o menor

cuidado, provocando choques e empurrões a todo instante. Depois de ver tanta agitação, de ouvir muitos gritos e presenciar socos e pontapés, eu decidi interromper as atividades e convidei-os para que encontrassem uma local na sala e uma forma própria para que pudessem estar confortáveis para descansar. Naquele instante fiquei de costas para o grupo para trocar a música no aparelho de som e qual foi minha surpresa quando, ao virar novamente para o grupo encontrei muitas crianças deitadas trocando carícias em seus rostos. Adequiei a música à troca de carícias afetivas e fui sugerindo que estas fossem suaves e lentas, que mudassem as posições, assim, quem havia recebido poderia fazer em seu companheiro. Ficaram durante várias músicas nestas trocas, alguns com facilidade para receber, outros para acariciar. Terminado nosso tempo levantaram com a face ruborizada, as mãos quentinhas e o caminhar ainda mais lento. Pediam mais e se despediam com um aconchegante abraço, ao som de suspiros prazerosos. As relações entre elas estavam no processo mais cuidadosas. No corredor esperavam a companhia do outro para ir ao refeitório. Juntas se ajudavam a calçar os sapatos, enquanto as meninas arrumavam os cabelos umas das outras sem esbarrarem tanto.

Após essa aprendizagem era comum ver as crianças caminhando abraçadas e experimentando brincadeiras menos agitadas, como damas, dobraduras e até desenhos. As carícias ativam o sistema parassimpático e com menos adrenalina circulando no sangue é possível o fortalecimento do sistema imunológico. Portanto, as carícias têm um efeito curativo e como seres biológicos temos a necessidade vital do contato com nosso semelhante. A pele existe para nos unir e não para nos separar, é o primeiro e maior órgão a ser formado na nossa gestação e o último a perder o sentido no nosso envelhecer. Em outras palavras, a pele é a primeira a nascer e a última a morrer.



Crianças, de 6 a 7 anos, numa vivência de troca de carícias suaves no rosto. A forma como se colocaram foi espontânea.





Crianças, de 8 a 9 anos.

Os adultos, pais, professores e funcionários do CEDO demonstravam certa inquietação diante dessas atitudes de trocas de carícias pelas crianças e da proximidade em que repousavam, como na foto ao lado, em um ninho da espécie.

Não obstante seus desconfortos pessoais, eram unânimes no reconhecimento da necessidade de proporcionar às crianças atividades educativas em que fosse possível aprender a expressar o amor. Muitos pais se empenhavam em conversar com seus filhos sobre esse assunto, porém distinguiam que as conversas não davam resultados. A aprendizagem de novas formas de conviver acontece pela vivência e, não pela imposição de regras e regulamentos.

Dado quase não participava das atividades que envolviam deslocamentos pela sala. Para ele era quase impossível passar pelos colegas sem bater, sem dizer palavrões ou levar empurrões dos mesmos. Para resolver, eu colocava uma cadeira ao meu lado e pedia que ele permanecesse sentado ali até que sentisse que poderia entrar na dança sem gerar atitudes violentas, com o que ele concordava. Dado me olhava com uma expressão de quem não conseguia fazer diferente. Na maioria dos encontros e durante a maior parte do tempo permanecia na cadeira com as pernas flexionadas, pois se as deixasse disponíveis ou estendidas ao longo do corpo, encontrava uma forma de derrubar os colegas. Quando estava quase no final do encontro, na parte menos ativada da aula, Dado me chamava e perguntava se podia participar. Eu dizia que sim e ele muito disponível entrava no grupo e participava tranqüilamente, da mesma forma que era aceito pelos colegas.

Movido por um ritmo menos acelerado, Dado mostrava-se capaz de manter uma relação de troca com seus colegas, com muito cuidado e carinho, pois se dispunha a pulsar entre dar e receber. Nestas circunstâncias, eu observava o quanto as crianças necessitavam ser cuidadas e como precisavam repousar sem estar envolvidas todo o tempo com a produção de tarefas. Elas careciam de um espaço onde pudessem estar em presença uma da outra, em silêncio e acariciadas para que se sentissem em estado de conforto orgânico. Nesse *nicho vital* (Assmann, 1998), as dores desapareciam, o desconforto ia embora e estas sensações não

precisavam receber nomes, pois eram expressas com um tom de voz suave, com olhos brilhantes e sossegados, com a pele quente e macia, os gestos lentos e tranquilos.

3.6 As expressões plásticas

Procurava fazer das expressões plásticas diferentes formas de expressar e fortalecer a identidade de cada um. Pois, em cada obra estava inscrita a maneira única de cada criança perceber o mundo naquele instante, através dos gostos, formas, traços, cores, preferências e interpretações próprias. Um mundo que se mesclava entre o que estava acontecendo no meio externo circundante e o que era sentido no interior de cada um. Portanto, nenhuma expressão plástica, fosse desenho, pintura ou colagem, tinham qualquer conotação de avaliação quantitativa, sendo observado todo o processo de construção de cada obra com muita atenção. Geralmente, as propostas de atividades que envolvessem as expressões plásticas eram, num primeiro instante, rejeitadas por muitas crianças. A maioria dos argumentos expostos para tal resistência tinha fundamentos provenientes da auto-exigência, da insegurança sobre sua capacidade, do medo de ser avaliado, da comparação com a obra do colega e até da dificuldade de entregar-se ao processo de construir, afinal de contas, me diziam: *para que fazer se não vale nota?*

Para cada Oficina eu buscava estratégias para transformar as expressões plásticas em extensão de cada um, uma forma de se colocarem no mundo. Para tanto, ao final das atividades fazíamos uma grande roda e cada um tinha a oportunidade de apresentar sua obra de forma espontânea. Foi um exercício progressivo, pois a maioria não queria mostrar-se ou mostrar sua criação e falava muito baixinho para não ser escutado. Fui aceitando a forma de cada uma se expressar e incentivando-as para que se deixassem ver em sua beleza e também descobrissem a lindeza do outro que compunha o seu grupo. Nesta marcha de lento ritmo, as crianças não só foram se colocando em público como pediam para serem ouvidas, descobrindo com isso que as relações acontecem na qualidade da convivência.

As crianças estavam descobrindo um mundo novo e, ainda que suas atitudes implicavam na construção das relações no grupo. Estas descobertas não foram ascendentes e uniformes, elas ganharam vida por meio de uma complexa rede de relações próprias que se banharam da experiência comunitária de estarem em um grupo. Ao se relacionarem com o outro, as redes se cruzavam e se complexificavam ainda mais trazendo-as para o presente e para o instante vivido, para que pudessem perceber que era possível construir outras

referências sócio-culturais a partir de sua presença. As crianças, com suas compreensões descobriam que era possível contribuir para criar ambientes de relações saudáveis e amorosas, mesmo que isso não fosse comum nos espaços por onde transitavam, como suas casas, escolas e até a própria instituição. Quando sentia que estavam se movendo e agindo de forma alienada ao seu entorno, eu lhes perguntava: *onde vocês estão?* Eles paravam e respondiam: *no CEDO, na sala de Biodanza®*. Isso era suficiente para sensibilizá-los com relação ao que estava acontecendo ao seu redor. Muitos sentavam por alguns instantes, para se localizar, e voltavam às atividades com atitudes diferentes e participativas.

As expressões plásticas propostas para serem feitas coletivamente recomendavam construir coletivamente uma única obra da qual todos participassem. Essa experiência se revelava intensa e exaustiva como exercício de aceitação da diversidade, capaz de contribuir para a obra do outro sem destruí-la ou, como eles diziam, de não *avacalhar* com o desenho do outro. O simples fato de não gostar do que era feito no seu desenho transforma-se em motivo para que o mesmo fosse rabiscado imediatamente. Algumas das crianças se negavam a compartilhar da construção coletiva, não queriam arriscar e diziam que não era possível fazer algo juntos. Então propus que cada um desenhasse uma grande árvore e que, depois de algum tempo passassem o seu desenho para o colega da direita, para que esse desenhasse na árvore um presente que gostaria de oferecer ao autor da árvore, estimulando-as a tornarem a árvore ainda mais bonita.

Parecia uma assembléia de dissidentes, pois a proposta de construção coletiva das árvores gerou uma grande polêmica no grupo. Alguns, não tiravam o olhar de seu desenho para impedir que o colega o estragasse. Outros, não gostavam do que foi desenhado em sua árvore e saíam da atividade. Entre desenhos rasgados, rabiscados e crianças chorando descobri que deveria ser mais progressiva na proposta de construção coletiva. Foi então que, em outras ocasiões, eu propus a mesma dinâmica em pequenos grupos, até que um único grupo se formasse. Ali o desafio de compartilhar seus desenhos era maior. Gina se negava a participar, não acreditava de forma alguma que seria possível que os outros ampliassem seu desenho sem estragá-lo.

Outra proposta de expressão plástica era feita a partir de assuntos que estavam borbulhando no grupo, de forma declarada ou não. O fato é que, após expressarem plasticamente seus incômodos ou as situações que tinham vivido, as crianças ficavam mais tranquilas. A expressão plástica, de modo concreto, favorece o processamento dos conflitos internos, à medida que ela dá forma a algo que está desordenado internamente. A sua expressão reduz os estados de ansiedade e o conflito interno perde sua intensidade. Ao

compartilhar com seus colegas, as crianças tornavam o acontecimento um aspecto do passado, que não mais pertencia àquele instante. Então nascia o espaço para novas vivências e a disposição interna para participarem de novas atividades.

Janjão era declaradamente encantado por armas de fogo. Conhecia muitas delas com detalhes e quando passava por experiências de tiroteios ou presenciava batidas policiais na sua rua vinha para o CEDO muito impactado. Assim como Gina, que contava frequentemente que não havia dormido direito por causa de balas perdidas que poderiam atravessar as paredes de sua casa. Eis algumas das razões para que eu as convidasse a desenhar o que haviam vivido, e elas criavam as cenas com todos os detalhes. Os desenhos, uma estratégia utilizada para amenizar a sensação de medo e a ameaça constante que pairavam no viver cotidiano de cada criança daquele bairro, mostravam uma realidade fria e cruel. Viviam sentimentos de pulsação entre estarem acostumados com aquele contexto ameaçador e a potência de se surpreenderem. As crianças narravam que eram obrigados a brincar somente dentro de casa, em determinados dias de batida policial, porque se sentiam ameaçadas pela violência da rua, e que gostariam de viver em um lugar mais seguro, onde elas soltassem pipas livremente, sem temer o outro ou a possibilidade de receber uma bala perdida.



As preferências de cada criança eram descobertas através de desenhos que representavam o que foi bom e o que não gostaram sobre algum acontecimento de seu cotidiano. Eles mesmos se surpreendiam com o que haviam vivido e esses desenhos geravam raros momentos em que gostavam de compartilhar suas obras.

Desenho de Góí, 8 anos. Título: Minhas férias:
O que gostei e o que não gostei.

O material utilizado nas produções plásticas, como tesouras, colas, gravuras, giz de cera, lápis de cor, lápis preto e folhas, eram únicos para a utilização de todo o grupo. Por isso eu disponibilizava-os no centro da sala e sugeria que pegassem somente o que fossem utilizar naquele momento, de forma que todos tivessem acesso aos materiais necessários.



Crianças de 10 a 11 anos, num exercício de expressão plástica através do desenho e pintura.

No início, as resistências surgiam e a tendência era escolher e deixar bem próximo de si o que utilizariam no decorrer de toda a atividade. Aos poucos foram percebendo que era possível compartilhar os materiais, cada um no seu tempo e que ainda poderiam experimentar outras possibilidades quando não queriam esperar a hora de utilizar determinado material. Percebi que esta postura qualificava as relações entre as crianças, especialmente no que concernia ao respeito pelo grupo, pedindo emprestado o recurso didático de que precisavam e aguardando a sua vez para utilizá-lo. Por conseguinte, a relação das crianças com o seu meio também era qualificada, quando elas percebiam que cada uma era responsável pelo uso coletivo dos lugares por onde circulavam, o que suscitava uma nova modalidade de convivência social baseada na coletividade, e não no individualismo até então aprendido.

As expressões plásticas se constituíam em possibilidades ímpares de proporcionar o exercício de criar obras sem cunho avaliativo, em que os desenhos, de vasto conteúdo simbólico, eram interpretados somente pelo próprio autor. Ou seja, o autor da obra era quem poderia dar significado ao que havia criado. Com isso, as crianças desenvolviam um relacionamento interpessoal que levava em consideração a singularidade de cada uma perceber o mundo. Às vezes coincidia com a sua, outras vezes não, e nem por isso a cerimônia de compartilhamento dos trabalhos ficava prejudicada. Aceitar o estilo particular seu e do outro gestava espaços de inclusão para projetos coletivos, nos quais a participação cada vez mais se mostrava importante.

3.7 A abundância criativa

Nós nascemos com o desejo de conhecer.
Aristóteles

Em determinadas atividades com as crianças pude perceber que acessar a fonte criativa implicava em acionar o dispositivo para deixar transbordar as idéias e possibilidades que emergiam nas Oficinas, bem como, o desejo de experimentar variados materiais. O potencial criativo pode ser concretizado e traduzido nas variadas expressões criativas, seja plástica, de movimento corporal, de criação da escrita, musical ou verbal e nas atividades cotidianas que nos impulsionam a buscar novas estratégias e soluções para restaurar a existência. Nas crianças, aliar a fonte criativa à sua disposição natural de conhecer potencializava a energia inesgotável que está latente em cada ser. Esta energia pode resultar movimentos, disposição para desenhar, para falar, para cantar, para se expressar criativamente. Crianças criativas desenvolvem suas inteligências com o apoio de educadores pedagogicamente inventivos, com vitalidade para se aprimorarem na sua tarefa de facilitador de processos que alarguem o potencial dos educandos.

As práticas educativas ainda carecem de uma vivência dialógica porque estão enclausuradas, em sua maioria, no pensamento disjuntivo que tudo separa, que esquarteja o que só pode ser compreendido com um pensamento complexo. Crianças que têm a sua formação humana e a sua capacitação (Maturana, 1998) construídas por relações e metodologias que consideram a complexidade da existência, focalizam as possíveis interlocuções entre os conteúdos explicados porque aprendem a inserir seu contexto no contexto macro-social e a criar alternativas contínuas para seu desenvolvimento, mediadas pela qualidade da convivência com os adultos. Como enfatiza Morin (2000), é mais fácil usar as premissas já conhecidas historicamente, e mais difícil transformar os pontos de partida de nossos olhares sobre o mundo, para, então, modificar os conceitos angulares que escoram nosso estilo de viver e de pensar. É árdua a tarefa de ultrapassar o paradigma tradicional, isso exige, de modo simultâneo, uma autotransformação.

Nas atividades com as crianças percebia que o despertar da fonte criativa não acontecia no mesmo tempo, nem tão pouco em todos os tipos de propostas. Era preciso ser flexível e ter sensibilidade para dispor do tempo necessário para a expressão, assim como dar o limite para que, naquele instante, elas pudesse cessar determinada atividade. Muitas vezes sentia um conflito interno, principalmente no momento em que era necessário dar o limite

para que encerrassem o que estavam fazendo. Era o caso da proposta em que cada criança recebia uma folha de papel com um rabisco feito aleatoriamente e com giz de cera deveriam completar o desenho, conforme a imagem que observavam. Essa imagem poderia ser sugerida entre diferentes temas, como animal, objeto, letras ou números, entre outros. Gina numa determinada ocasião fez sete desenhos²², numa velocidade assombrosa. Terminava um e pedia outra folha, o que ampliava progressivamente sua percepção, pois via em um único rabisco mais de uma imagem.

Gina desenhava e pintava com movimentos rápidos e assertivos na escolha das cores, não se importando muito com o acabamento de cada desenho, mas demonstrando uma necessidade emergente de expressar sua fonte inesgotável de criação, de ser desafiada a resolver algo, no caso, encontrar em cada traço uma imagem a ser desvelada. Cada nova imagem era revelada com uma expressão de satisfação e felicidade. Minha intuição é que o desenvolvimento do potencial criativo pode ser estimulado nas crianças através de atividades que envolvam certos desafios. Elas precisam ser instigadas e motivadas para que possam se empenhar na busca de soluções e de novas estratégias. Esse processo precisa de acompanhamento para que tenha êxito, para que a criança possa encontrar seus próprios caminhos, que possibilitem sua expressão única e seu jeito próprio de se fazer dentro de um contexto social de convivência, pois ali está latente a tendência para se acomodar, para não se mover em direção ao desconhecido, para não experimentar o que ser criado. Talvez possa fazer uma relação com a tendência da modernidade, onde o mercado oferece coisas prontas e fechadas, o que limita a possibilidade de suscitar a invenção e, conseqüentemente, o movimento.

Outra atividade que acessava de forma abundante a expressão criativa era a construção de mandalas. Um desenho feito em uma folha que trazia no centro, levemente traçado, um círculo, no qual sugeria às crianças partir dele para as extremidades, sem se preocupar com o círculo já desenhado. Mandala tem origem na sabedoria oriental e era utilizada pelos monges como forma de meditação. Portanto, eu fazia uso dessa técnica ao final de algumas atividades, como forma de integração das sensações que as expressões criativas mobilizavam. Eram raras as mandalas²³ pintadas além do círculo desenhado, porém, algumas crianças se encantavam ao pintá-las e queriam fazer mais e mais mandalas, com cores diferentes, com novos traços, com novos tons. Demonstravam muita alegria com seus feitos e eu constatava que o desejo de novas criações provinha da satisfação acordada na experiência.

²² Exemplos de desenho de Gina nos anexos pág. 120

²³ Exemplos de mandalas nos anexos pág 121

Também ficava evidente que o processo criativo não se dava de forma linear, isto é, não obedecia a uma ordem pré-estabelecida, já que era preciso arriscar e fluir nas incertezas do inventar, do desbravar novas possibilidades. Acionar a fonte criativa é encontrar-se com a abundância da vida, com a infinidade de composições e redes que se formam à medida que nos dispomos a ampliar nossa percepção.

Numa tarde de outono, estávamos sem sala disponível para nossas atividades quando convidei as crianças para irmos até a pracinha em frente ao CEDO para estar num lugar diferente daquele ao qual estávamos acostumados. Ao chegarmos à pracinha, sentamos na grama, em roda, para que pudéssemos sentir onde estávamos e convidei-os a percorrer os espaços e a descobrir as cores que se encontravam na natureza, registrando-as em uma folha de papel. Receberam a tarefa e saíram correndo saltitantes buscando descobrir o número máximo de cores diferentes. Cada nova descoberta era comemorada com muito entusiasmo e ao final nos reunimos em roda, novamente, para compartilhar as descobertas. De forma alegre e prazerosa as crianças desvendaram com seus movimentos que no outono a natureza tem cores entre marrons, amarelas, laranjas e vermelhas. Constataram também que tinham afinidades com determinados colegas, pois enxergavam o mundo de formas semelhantes, no através de cores e isso os aproximava, tornava a relação de maior cumplicidade.

Na pracinha as crianças entraram em contato com a infinidade de tons e perceberam que existem distintos espaços para aprender, desde que em seus caminhos possam estar presentes para sentir, observar, questionar, e não simplesmente percorrê-los com o objetivo único de chegar a algum lugar. Caminhar sem presença é viver anestesiado, é construir rotinas enfadonhas, com movimentos mecanizados e sem prazer, tornando-se, a cada dia, meros tarefeiros a serviço da manutenção de um sistema que ostenta a aparência e a pseudovalorização do ser, quando o que realmente conta é o ter.

Nos exercícios que propunha, em pequenos grupos ou individualmente, representar cenas do cotidiano localizadas em determinados lugares, ou estátuas de objetos e seres vivos que tivessem a denominação com a mesma inicial de seus nomes, as crianças demonstravam uma infinidade de formas para se expressarem. Demonstravam atenção aos mínimos detalhes e se transformavam na busca de comunicação com os demais integrantes do grupo, pois estes deveriam descobrir que cena estava sendo representada. Para tanto, não mediam esforços, através de muitas opiniões, experimentando diversas maneiras que propiciavam o contato corporal espontâneo e a inclusão de todos na apresentação. Eram momentos de muita agitação e da fomentação de muita abundância criativa, as quais formavam relações de parcerias em que a participação pulsava entre apresentar suas obras e assistir a apresentação dos colegas.

Ao final de cada apresentação recebiam muitos aplausos, de forma a confirmar a sua ação e a sua presença no grupo.

Quando apresentava atividades com gravuras, as colocava espalhadas pela sala, de forma que ocupassem quase todo o espaço livre. Para as crianças era encantador ver tantas imagens juntas e seus olhos brilhavam incessantemente na escolha de algumas delas. O número de gravuras a ser escolhido era limitado e muitos queriam mais. Tornava-se uma rica oportunidade para exercitarem suas escolhas e preferências. Estas gravuras faziam parte de uma composição²⁴, na qual, cada uma deveria colar a gravura numa folha branca e completar a imagem com desenhos e pinturas que tivessem coerência. Nestes momentos as composições tornavam-se cada vez mais criativas, inusitadas e cheias de detalhes, onde cada uma expressava o que seus olhos viam e sua imaginação era capaz de perceber. Eram infinitas as possibilidades e as mesmas gravuras utilizadas por diferentes crianças compunham variadas obras. As crianças se surpreendiam com a composição de seus pares e verbalizavam que haveria ainda outras possibilidades. Cada obra recebia um título e mergulhadas num profundo mar de formas e cores, as crianças deixavam-se levar pelas tantas possibilidades de composição, mesclando entre imagens abstratas e concretas a estrutura de suas obras, únicas, a partir de algo que já existia. Esta era uma vivência de transformar, com sua ação, a arquitetura de sua própria autoria, modificando o que já existia e contribuindo para uma nova imagem.

Nesse movimento sinuoso de entrar em conexão com a fonte criativa, o sujeito dá vazão ao que está muito bem guardado em sua corporeidade, porém está lá, latente em cada um esperando uma oportunidade para se expressar. Talvez essa seja uma explicação para as resistências das crianças, para as dificuldades que demonstram quando precisam permanecer na escola sentadas por um longo tempo, na mesma posição, ou quando precisam obedecer às regras que lhes são impostas, ou silenciar para atender sem questionamentos? Não tenho certezas para responder às minhas próprias lacunas, mas, percebia que é imprescindível que se estabeleça espaços-tempos para que as crianças se vejam livres para criar e expressar seu mundo simbólico, e desvendar para si mesmas o que intuem, o que sabem e sentem sobre o mundo. Essas vivências poderão contribuir para a formação de pessoas felizes, de cidadãos com opiniões próprias, com capacidade para fazer escolhas e trilhar caminhos próprios, ou seja, para que possam se constituir em autores de suas vidas. Neste processo de intensa fonte criativa, suas identidades se fortaleceram e com elas a ampliação de percepção de mundo ficou mais visível. Aos poucos, as crianças aprenderam a construir oportunidades para

²⁴ Exemplos de composições com gravuras nos anexos pág. 123 e 124

sentirem-se a si mesmas, para restaurar o valor das relações saudáveis e afetivas entre os componentes de um grupo e para tornar o meio em que vivem num campo de infinitas possibilidades. Nesse movimento me recriei como educadora e minha humanidade foi aperfeiçoada, vivi a experiência singular e suprema de parir-me a mim mesma.

Os arremates finais: pontos a considerar

O mundo é uma configuração singular que sobre ele criamos, por isso, simultaneamente ele também não é o que está aí, mas o que nossos olhos vêem, o nosso nariz cheira, a nossa pele e nosso paladar sentem, os nossos ouvidos ouvem para constituir os significados que a ele atribuímos. No início de uma das atividades das oficinas de Biodanza[®], eu perguntei às crianças: *vocês sabem o que é um trote?* Lelo imediatamente respondeu: *ora, claro professora. Trote é o que eu faço no telefone público. Passo um trote.* Trote também pode ser isso, mas o que eu estava sugerindo se referia a um deslocamento com saltos, o qual lembrava os passos rápidos de um cavalo. Crianças urbanas significam os mundos vividos a partir dessas referências que remetem às cidades, então, configuram esses mundos com os adereços que conhecem do lugar e da cultura onde estão imersas.

Os arremates finais dessa dissertação de mestrado servem para pontuar os mundos construídos no decorrer da pesquisa de campo, em unidade com as crianças e a instituição, cenário de meu trabalho. Nesta parceria vivemos mundos efêmeros e de transformações, mundos de angústia e de serenidade, de apreensões e expectativas que a cada encontro gestavam um novo modo de ser em cada um de nós. A finalização dessa caminhada abre outras janelas para outros mundos, incorporando aqueles já experimentados, e retoma, para isso, as sínteses que fui capaz de elaborar ao longo de toda essa trajetória.

Da seleção ao mestrado até a defesa da dissertação, sinto que agora é que eu poderia começar a pesquisa. O aprofundamento da experiência vivida nos últimos dois anos mostra que ainda tenho muito a descobrir, a escrever e que muito se perdeu no tempo em função das exigências dos prazos. Mas, assim como acontece ao se criar uma obra de arte, o encerramento desta dissertação não implica dar a obra por terminada. Não, mais que antes é tempo de outras criações que se apresentam como possibilidades. Terminar é preciso, concluir impossível. Mesmo ciente dos limites e das insuficiências que participam do meu texto, me sinto satisfeita com as transformações que esse curso me proporcionou e dele me despeço com saudades. Para além da ampliação de conhecimentos ou do avanço profissional, esta foi uma vivência que me oportunizou evolução pessoal. Considero-me *mais gente*, mais sensível para o que se passa nos mundos das pessoas, especialmente das crianças, porque faço parte deles e sou co-responsável por seus acontecimentos. Para Morin (2000: 82):

toda evolução é fruto do desvio bem sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses. De qualquer maneira, não há evolução que não seja desorganizadora e reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose.

A atitude pesquisadora implica na disposição para se transformar, nos riscos de inovar no que já se sabe, na potência de construir proposições que contribuam para ampliar as opções de vida, ancorada na complexa trama de interações entre conhecimentos e relacionamentos. No decorrer do mestrado passei por várias crises, entre elas, aquela que me fazia sentir insignificante ao perceber que não havia descoberto a solução para os problemas dos mundos que desejava desbravar. Nesta pulsação, fui tecendo o texto com os contextos, antes, dentro de mim, numa gestação de alto risco, e depois, através da árdua tarefa de escrever para partejar essa dissertação. Por vezes, me senti completamente incoerente com o que propunha, pois no contato com as crianças parecia não suportar tanta criatividade. Ao proporcionar a elas o acesso às suas fontes criadoras, eu demorava em assimilar porque ficavam tão insuportavelmente vitais e criativos.

O trabalho com as Oficinas de Biodanza[®] foi planejado cuidadosamente para que as crianças exercitassem a liberdade individual e coletiva. Quando elas correspondiam aos objetivos dos encontros, paradoxalmente eu me desorganizava com suas desordens, com o desejo que manifestavam de inovar, com a expressão da força para ousar, com as resistências que a potencializava para não aceitar facilmente a imposição de regras. Então eu me perguntava: *será por isso que o impulso criativo é tão reprimido em nosso viver cotidiano, principalmente nos espaços educativos?* Não encontrei uma resposta final, mas entendi que a oportunidade de acessar às fontes criativas gera, na verdade, o acesso às fontes da vida. E é isso que deflagra a disposição das pessoas ao movimento de vinculação incessante com o universo, sensibilizando-as para fluir na sinuosidade dos acontecimentos, para flexibilizar suas buscas de novas estratégias de sobrevivência, para encontrar um caminho que tenha um coração e que se faz no ato mesmo de caminhar. Um caminho repleto de surpresas agradáveis e desagradáveis, mas todas integrantes do processo de desenvolvimento.

O convívio com as crianças, na medida do possível, era pautado pelo incentivo a liberdade de expressão da criatividade, o que implicava em me incluir, junto com elas, no processo de con-vivência. Do mesmo modo, em assegurar que tivessem o direito de sugerir alternativas às atividades planejadas, de as apresentar com palavras ou gestos, de se rebelar

quando a participação não era motivada por novidades. Construimos assim muitos momentos de respeito mútuo, mas eu sabia que crianças criativas requerem educadores criativos, que busquem seu aperfeiçoamento contínuo e exerçam sua humildade para aprender com as elas. É a isso que se chama processo de *aprendência*, uma expressão sugerida por Assmann (1998).

Neste espaço que ocupa o educador, senti que mais que expectativa de bons resultados é preciso confiar na força da vida e como tal, procurar estratégias que possam transformar o cotidiano numa obra de arte diária. Obra construída coletivamente, com cores variadas, com disposição para novas formas e, acima de tudo, guiada pelo coração. Pode parecer demasiadamente romântico e utópico, mas percebi que a ação feita com a participação de todo o corpo, ou seja, com a integração do pensar, ao sentir e ao agir nos assegura o livre fluir da energia vital porque nos garante uma vida mais saudável, com tempo para olhar, para o abraço, para ouvir e para *aceitar a presença do outro como legítimo outro na convivência*, como nos convida Maturana (1998). Nesse movimento sem pontos de chegada é possível contribuir para a formação humana, mas pautados por relações fundadas no amor.

Para Maturana (1998), o amor é concebido como uma ação, e *amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências*. Nesse sentido, o amor é uma conduta relacional, tem uma dimensão afetiva e é qualificada por experiências de aceitação mútua. Nesse contexto, por vezes as flores coloridas e perfumadas do amor dão lugar aos espinhos, configurados por atitudes e expressões decorrentes de outras aprendizagens vividas em outros tempos culturais. Afinal, não se pode afirmar que a aceitação do outro, em sua legitimidade, seja uma tarefa fácil e simples. Para Morin (2000:59-60),

o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real; é consciente da morte, mas que não pode crer nela; um ser que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas idéias, mas que duvida dos deuses e critica as idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o Homo demens submete o Homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros.

Até ingressar no mestrado e aprender os primeiros passos da arte de fazer pesquisa, eu não sabia que os monstros que nos habitam apareceriam tantas vezes e sem pedir licença, os dos outros e os meus. Durante as oficinas, algumas vezes me percebia alterando a voz com

as crianças e apelando para o autoritarismo, fazendo uso da falta de confiança no que diziam, e isso era assustador. Era preciso respirar fundo, silenciar por uns instantes e até pedi um abraço para então voltar e tentar novamente. As crianças, em sua encantadora simplicidade ensinam o quanto é sábio acolher e todas, sem exceção, expressavam esse gesto porque entendiam a linguagem do coração. Mesmo quando algumas resistiam, essa resistência durava pouco tempo. Paciência e cautela na dose de estímulos, duas aprendizagem que jamais vou esquecer. É preciso regar as flores com pouca água, mas durante toda a sua vida para não correremos o risco de afogá-las. É necessário olhá-las e tocar na sua terra para reconhecermos as suas necessidades. É fundamental olhar nos olhos das crianças e tocar sua pele para nos unir a elas. É indispensável abertura corporal para sentirmos seus cheiros, ouvirmos seus sons e descobrirmos que cada um guarda consigo possibilidades únicas de vida.

Durante a pesquisa identifiquei nas crianças grande ansiedade para se desenvolver como identidades únicas, o que me parecia de extrema relevância para que soubessem se aceitar em suas expressões. Os elogios, incentivos e apresentações foram determinantes para a coragem de ousar expressarem-se. A segurança do ambiente acolhedor permitiu que as crianças contatassem e expressassem uma identidade saudável e no processo fortalecida. Foi preciso muita calma para oportunizar-lhes o encontro com seus tempos internos, para que cada uma restaurasse sua singularidade, mediadas pelas Oficinas de Biodanza[®]. Sei que algumas crianças não tiveram o tempo interno necessário para ampliar suas expressões criativas, mas sei também que este potencial está nelas, latente e a espera de espaços e condições para se revelar.

No que tange à qualificação das relações entre as crianças, uma vasta rede de conexões, de muita complexidade foi tecida, mas reconheço que em se tratando de superações dos estilos anteriores, mesmo com as Oficinas de Biodanza[®], caminhei a passos muito lentos. Passos que construíram caminhos de muita intensidade, mas insuficientes para provocar transformações de maior radicalidade. As expressões criativas, através das variadas formas, se constituíram em férteis oportunidades para que exercitassem a sua autoria, para que experimentassem o movimento de se sentir responsáveis em modificar o espaço coletivo onde convivem.

Apreendi que as crianças se relacionam consigo mesmas de acordo com o sentimento de aceitação que têm do outro, seu espelho na percepção da autoimagem e da autoestima sócio-cultural. Ou seja, quando se sabem fazendo parte do meio, exercendo seu pertencimento à espécie mamífera, com direito a viver em grupo e em contato corporal. No decorrer das atividades, orientadas pelo Princípio Biocêntrico, as crianças demonstravam sensíveis

mudanças no jeito de se comunicar, importavam-se mais com suas aparências, se enfeitavam, cuidavam de seus cabelos e faziam questão de chegar ao CEDO cheirosas. O contato corporal foi naturalmente aceito por elas e exercitado pela maioria, principalmente as mais jovens.

As relações com as outras crianças e com as pessoas da instituição também conquistaram uma sensível qualificação. Para tanto foi necessário o exercício diário, na forma de sugestões, de novos paradigmas de relacionamento, guiados pelo respeito mútuo e pela aceitação recíproca. Para mim foi surpreendente perceber que mesmo num espaço com tanta carência material, este continuava a valer muito para as crianças e seus familiares, porque ali buscavam a inclusão social, a partir do que a instituição oportunizava aos educandos. Neste sentido, a vivência como prática diária das atividades propostas para desenvolver a criatividade, foi decisiva para que experimentassem corporalmente a sensação de valor, próprio de cada um. Com isso, a conseqüente elevação da autoestima e a admiração da autoimagem, o que as encorajava a demonstrar mais serenidade e a se posicionar frente às decisões a serem tomadas.

Nas relações das crianças com o meio no qual conviviam, quase não observei evidências de qualificação. Ainda demonstravam muita dificuldade no cuidado com os materiais, com as instalações e com o ambientes em geral. Os recursos de uso comum, como livros, brinquedos e colchonetes eram manuseados sem o menor zelo. Assim como o espaço do refeitório, as salas de atividades, os banheiros e o pátio, que eram usados pelo coletivo, mas de forma displicente. Mesmo que encontrassem os lugares organizados e limpos, as crianças não mostraram uma disposição contínua para conservá-los.

A criatividade como processo de desenvolvimento dos potenciais de expressão se mostrou de grande valia. Um recurso riquíssimo e de profunda aceitação pelas crianças, como parte de suas necessidades vitais de explorar os mundos presentes, inovando-os em seus contornos e centralidades. Essa experiência confirmou o quanto elas necessitam de espaços de liberdade para que possam continuar a descobrir que existem como seres únicos e diferentes. Essa liberdade consiste em quebrar a rigidez dos modelos estruturados com atividades previamente definidas e sem a sua participação, nada flexíveis para gerar contextos em que elas possam experimentar a utilização dos materiais disponíveis.

A Biodanza[®] utilizada como metodologia nas Oficinas propiciou a efetivação de vivências integradoras, nas quais as crianças puderam desfrutar de momentos ímpares de cuidado, carinho, com vitalidade e liberdade de expressão. Cada um dos encontros se fez como *nicho vital* para que elas entrassem em contato com o estilo de viver que já conheciam,

e mesmo que não tivessem consciência racional sobre ele traziam na vivência a memória corporal. Afinal, todos foram gerados num útero que os protegeu de forma a garantir a vida. Posso afirmar, com isso, que não há ser humano que não se disponha a relações saudáveis, que não tenha dentro de si a noção sensível do que precisa para ser feliz. Alguns estão um pouco mais distantes desta possibilidade e necessitam de mais tempo e de diferentes estratégias, dependendo muito da disposição do educador.

Ao encerrar essa dissertação me sinto encharcada de sensações paradoxais. Ora estou convencida de ter avançado muito naquilo que me propus, nos objetivos que tracei inicialmente, ora me encontro com incerteza de ter conquistado mudanças na conduta das crianças. Hoje me vejo na corda bamba para reconhecer se efetivamente as Oficinas contribuíram para a qualificação das relações entre elas, talvez porque o meu desejo sofra de onipotência quando quer mensurar essa qualificação. Nesta confusão de final de viagem retorno para casa preenchida de algum modo, afinal, tive a oportunidade de proporcionar-lhes momentos únicos, que mesmo que não permaneçam em seus cotidianos ficarão marcados nas suas identidades. Momentos de muito amor e de paciente aceitação, expressos nos olhos brilhantes de cada uma delas, nas gargalhadas espontâneas, nos gritos viscerais e nos calorosos abraços.

Finalizo com a esperança de que os espaços educativos privilegiem a formação humana associada com a capacitação dos sujeitos que a elas têm acesso. Pois, as vivências com as crianças confirmaram que a vida é muito mais forte do que se pode imaginar. Com estímulos cooperativos que reforcem sua condição biológica, atendam suas necessidades vitais, valorizem sua corporeidade como instância maior da identidade, quem sabe, as práticas educativas poderão conquistar o interesse dos educandos e superar os ciclos de represamentos forjados pela evasão e pela repetência. As crianças precisam se sentir cuidadas para que desenvolvam a segurança de estar em presença dos adultos, seus educadores. Assim serão adultos de novo tipo, dispostas a amar e cuidar de seus semelhantes e do planeta em que habitam, movidas por relações sociais que tenham como fundamento o amor.

Referências Bibliográficas

- ALENCAR, Eunice Soriano de. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ALESSANDRINI, Cristina Dias. **Oficina criativa e psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Complexidade, do casulo à borboleta*. In: CASTRO, Gustavo e outros (Orgs.). **Ensaio de complexidade**. 3. ed., Porto Alegre: Sulina, 2002.
- ANTUNES, Celso. **O lado direito do cérebro e sua exploração em aula**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARAÚJO, Márcia Melo. **A arte como recurso terapêutico no desenvolvimento pessoal**. (apostilas inéditas), 2003.
- _____. **Metáforas novas para reencantar a educação; epistemologia e didática**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. e SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária; Educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BAKTIN, M. (1992) **Marxismo e filosofia da linguagem**. (M. Lahud & Y.F. Vieira trad.) São Paulo, Hucitec. (trabalho original publicado em 1929). Extraído do Site: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. *Infância 'rude' no Brasil: alguns elementos da história e da política*. In: GONDRA, Jose Gonçalves (Org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Castelo, RJ: Civilização Brasileira S.A., 1985.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BROWN, Daniel. **Arte-terapia**. Tradução de Karina S. F. de Mendonça. São Paulo: Vitória Régia, 2000.
- CAMPOS, Souza e Weber. **Criatividade**. Rio de Janeiro. Editora Sprint, 2002.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2002.

CASTRO, Gustavo de. (Org) **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2002.

CAVALCANTE, Ruth, et al. **Educação Biocêntrica – Um movimento de construção dialógica**. Fortaleza, CE: Edições CDH, 2001.

CORRÊA, Mariza. *A cidade dos menores: uma utopia dos anos 30*. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**. 4.ed., São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

DUARTE Jr. João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Papirus, 1988.

FERREIRA, António G. e LIMA, Carla Cristina. *Menores em risco social e delinquentes no século XIX e princípios do século XX à luz da legislação portuguesa*. In: GONDRA, Jose Gonçalves (Org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

FINKIELKRAUT, Alain. **A humanidade perdida: ensaio sobre o século XX**. São Paulo: Ática, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Utopia e Democracia: Os inéditos-viáveis na Educação Cidadã*. In: AZEVEDO, Clóvis de Azevedo; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa e SIMON, Cátia (orgs). **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: PMPA, 2000.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Tradução de Glória Mariani e Antônio Guimarães Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GOLEMAN, Daniel; KAUFMAN, Paul; RAY, Michael. **Espírito criativo**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Cultrix, 1992.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ICLE, Gilberto. **Teatro e construção do conhecimento**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 2002.

JACUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos**. 3. ed., São Paulo: Peirópolis, 1998.

_____. **Tupã Tenondé: a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHL F., Mary Ann e GAINER, Cindy. **Fazendo Arte com as Coisas da Terra – Arte ambiental para as crianças**. São Paulo: Augustus, 1995.

KUHLMANN JR, Moysés e FERNANDES, Rogério. *Sobre a história da infância*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações (Portugal Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LANE, Silvia T. M e ARAÚJO, Yara. **Arqueologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LELOUP, Jean-Yves. **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial**. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIMA, Patrícia de Moraes. *Infância e experiência*. In: SOUSA, Ana Maria Borges de (et. al). **Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC; Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

LOPES, Aladir Santos. **Jogos Dramáticos**. Rio de Janeiro: Plurart Ed, 1983.

LOWENFELD; V. BRITTAIN; W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1995.

MAFFESOLI, M. **A transfiguração do político: a tribalização do mundo**. Tradução de Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MARCELLINO, Nelson C. **Estudos do lazer: uma introdução**. São Paulo: Autores Associados: 1996.

_____. **Formación Humana y Capacitación**. Santiago – Chile: Dolmen Ediciones S.A. 1997.

_____. **A ontologia da realidade**. Tradução e Organização Cristina Magro [et al.]. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano**. Santiago, Chile: Lom Ediciones Ltda., 2003.

_____. VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar – Sentimentos esquecidos do humano**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Editora Palas Athena, 2004.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **O paradigma educacional emergente**. 8. ed., Campinas, SP: Papirus, 2002.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade – a identidade humana**. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, RS: Sulina, 2002.

_____. **O Método 6: Ética**. Trad. Juremir Machado Silva. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. **Ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. CIURANA, Emilio Roger; MOTTA; Raúl Domingo. **Educar na era planetária – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Tradução de Hermano Neves. Editions du Seuil, 1973.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. Tradução de Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A Sensibilidade do intelecto – Visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência - a beleza essencial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. 6ª edição.

_____. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PAUL, Patrick. “A imaginação como objeto de conhecimento”. In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

PEARCE, Joseph Chilton. **A criança mágica – a redescoberta da imaginação da natureza das crianças**. Tradução de Cinthia Barki. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1977.

Prefeitura Municipal de Florianópolis. *Caminhos e Desafios de um Trabalho educacional de ONG's e CEC's*. In: **Marco referencial - Documento Final**, Florianópolis, 2001.

RANDOM, Michel. “O território do olhar”. In: CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth.. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Secretaria da Educação. Departamento de Educação Continuada. CEDO – Centro Educacional Dom Orione.. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, SC, 2004.

SIGNOR, Dorli. **Meus girassóis – educação**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2005.

SIGNOR, Dorli. **O barronauta – Biodanza® em argila**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2002.

SIGNOR, Dorli. **Para além da pele, mas não sem a pele**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2004.

SOARES, Carmem Lúcia e FRAGA, Alex Branco. *Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas*. In: **Pro-Posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. – Campina, SP: v. I, n. I, mar/ 1990.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Infância e Violência: o que a escola tem a ver com isso?** Porto Alegre, RS UFRGS, 2002. Tese de Doutorado.

SOUSA, Ana Maria Borges de (et. al). *O sentido institucional de acolher: por uma gestão do cuidado com as crianças*. In: **Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC; Núcleo Vida e Cuidado, 2006.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

TEDRUS, Dora M. de A. Sousa. **A relação adulto-criança: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas**. Campinas, SP: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1998.

TORO, Rolando. **Biodanza**. Tradução de Marcelo Tápia. São Paulo: Editora Lavrobrás / EPB: 2002.

TORO, Rolando. **Teoria da Biodanza® - coletânea de textos**. Organização Associação Latino-Americana de Biodanza® -1990

TORO, Rolando. **Teoria da Biodanza® - coletânea de textos**. Chile: revisão 2003.

VIGARELLO, Georges. “A história e os modelos do corpo”. In: **Pro-Posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. – Campina, SP: v. I, n. I, mar/ 1990.

ZACHARIAS, José Jorge de M. **Entendendo os tipos humanos**. 2. ed., São Paulo: Paulus, 1995.

SITES:

<http://coloquio.faccat.br/coloquio1/pedagogia.html>

www.ime.usp.br

www.vidaecuidado.ced.ufsc.br

FOTOGRAFIAS:

SUSANA PASINATTO

Obs: Em todas as fotografias foram alteradas a nitidez das imagens das crianças a fim de preservar suas identidades.

Anexos

* **Polícia-ladrão:** jogo de equipe, entre meninos e meninas, em que alguns representavam a polícia e outros os ladrões. As polícias tinham a tarefa de prender os ladrões e esses tinham precisavam fugir como podiam. Neste jogo, a vitalidade era indispensável, pois se precisava correr muito para encontrar as estratégias e pegar (polícias) os amigos para não sermos pegos (ladrões) por eles. Exercitávamos a agilidade corporal, a variação de movimentos, bem como, ensaiávamos emocionadamente o contato corporal, o fato de sermos apanhados pelo outro ou apanhá-lo.

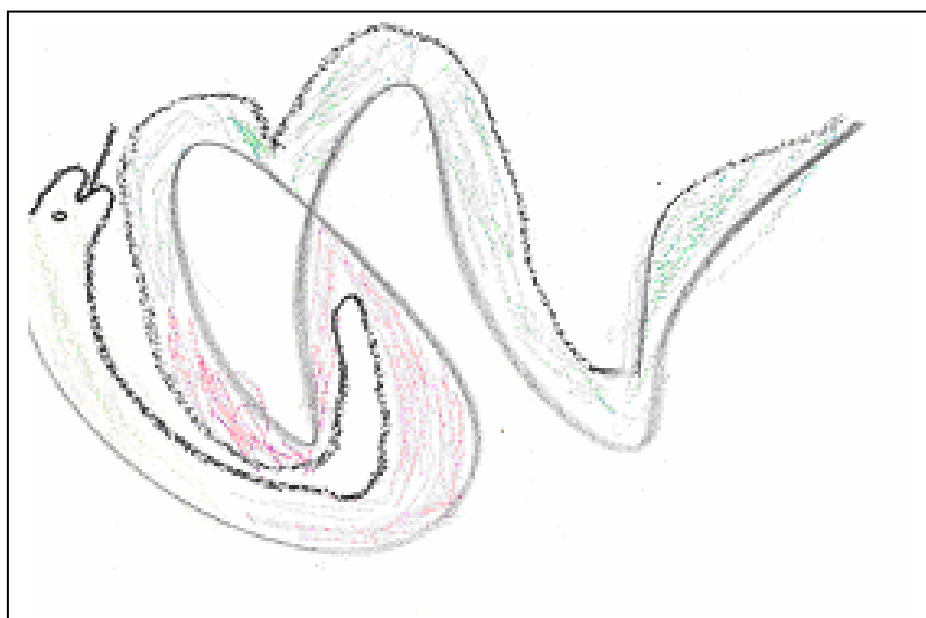
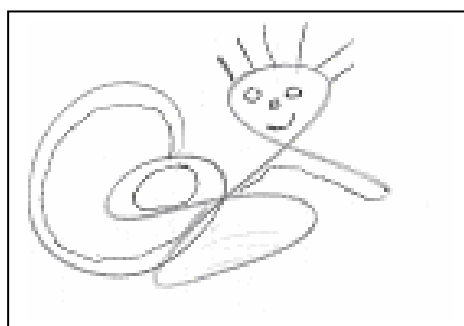
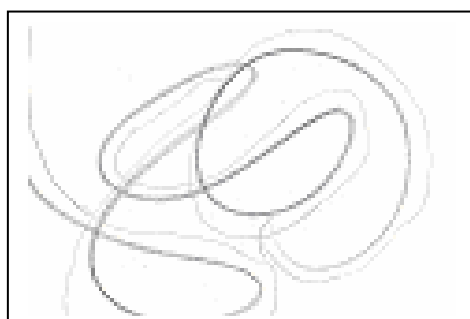
***Caçador:** jogo de equipe com bola, entre meninos e meninas. Este jogo era feito geralmente à noite e na rua. Improvisávamos um espaço para o campo, com pedras, e nos dividíamos em duas equipes. Uma pessoa de cada equipe ficava na extremidade do campo e ao jogar a bola para o centro, tentaria “matar” algum integrante (a caça) da equipe oponente. Se acertasse a bola no integrante, este passava a fazer parte de sua equipe. Ganhava o jogo quem caçava mais pessoas, ou seja, quem acabasse com o maior número de integrantes em sua equipe. Neste jogo exercitávamos a agilidade corporal para não sermos tocados pela bola, a flexibilidade para fugir de quem a lançava. Exercitava também a assertividade, a potência e a integração do movimento corporal.

* **Cantigas de roda:** brincadeiras que geralmente aconteciam entre meninas e de várias idades. Momento em que as mais jovens iam aprendendo as letras das cantigas e as coreografias específicas. Nestas brincadeiras ousávamos dançar movimentos coordenados com as músicas, além da exposição no centro da roda e a expressão verbal e dos gestos faciais. As cantigas de roda potencializavam a memória porque desafiavam decorar as letras para cantá-las junto com a coreografia. Exercitávamos a coordenação através do ritmo e da melodia, do mover-se em sintonia com o outro.

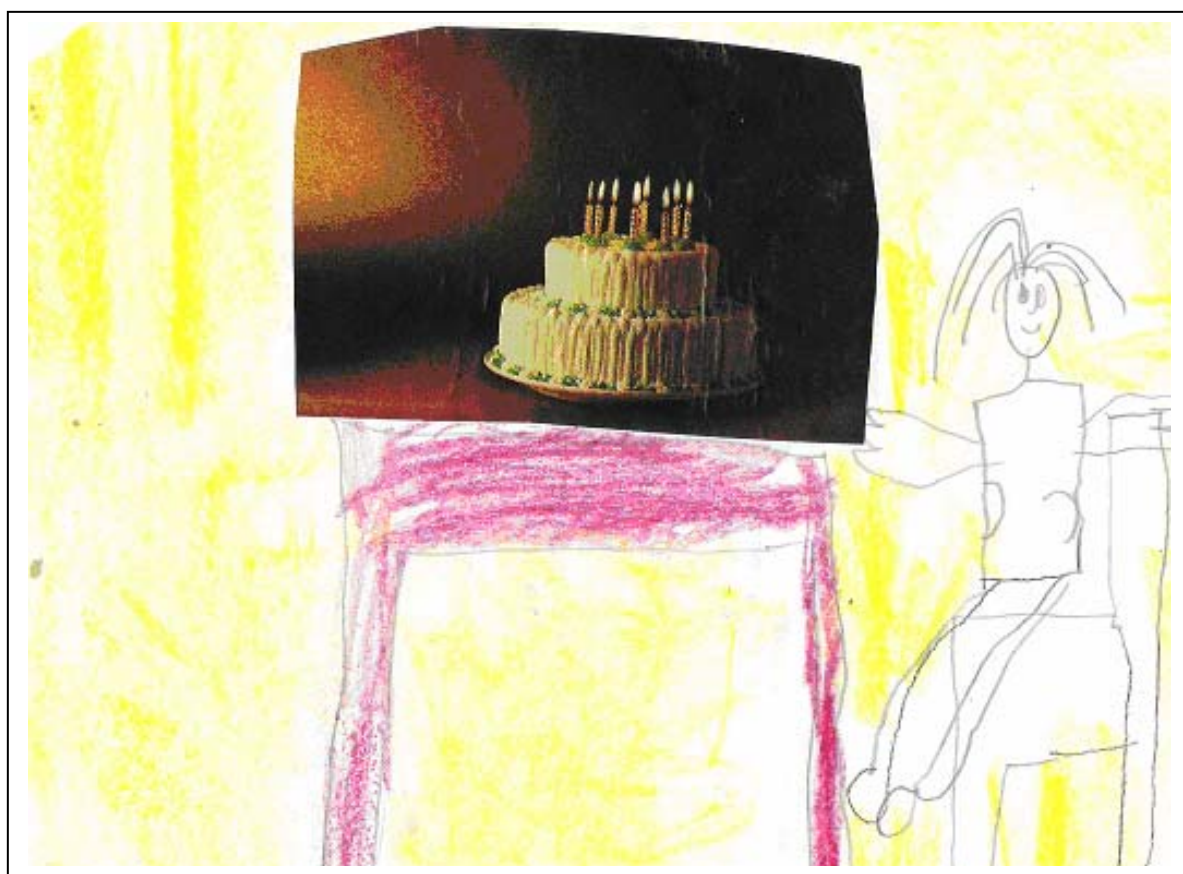
* **Esconde-esconde:** brincadeira entre meninas e meninos que acontecia preferencialmente nas noites de verão. Delimitávamos um determinado espaço para os esconderijos e elegíamos o local onde era o “salva-guarda”. No salva-guarda alguém (que fechava) contava até cem, enquanto os outros se escondiam. O que fechava tinha a tarefa de encontrar os escondidos e “bater” (1, 2, 3 par ao fulano) no salva-guarda. Os escondidos

tinham a tarefa de chegar até o salva-guarda sem que fossem tocados e “bater” 1, 2, 3 para si. O primeiro a ser descoberto e “batido” era o próximo a fechar o salva-guarda. Nessa brincadeira experimentávamos a emoção do mistério de percorrer o escuro da noite, era excitante, arriscado e surpreendente. Nossa criatividade se expressava na forma como nos movíamos e nas estratégias que encontrávamos para não sermos descobertos e para encontrar os outros. Descobríamos que o silêncio era indispensável para passarmos despercebidos e tínhamos que percorrer o caminho aos poucos, com a maior segurança possível.

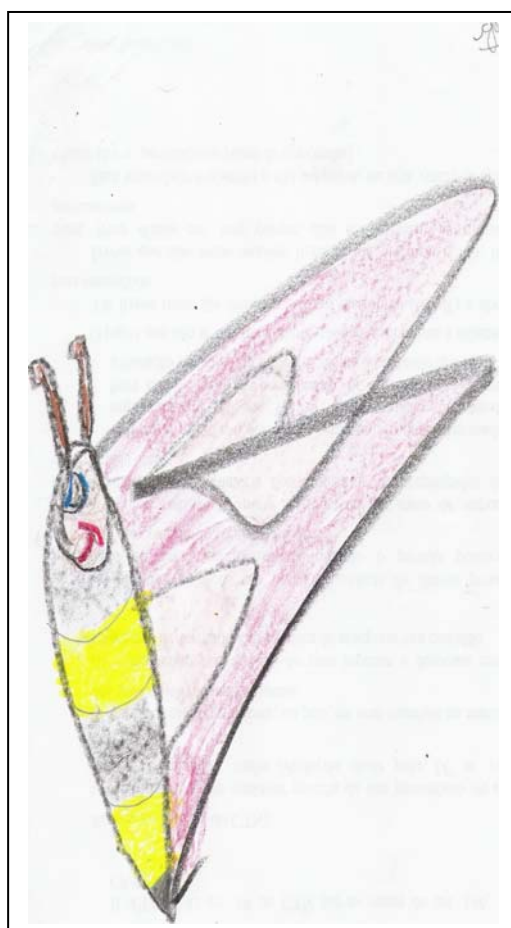
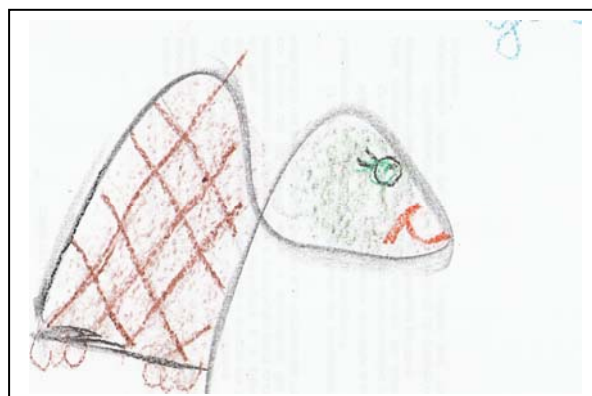
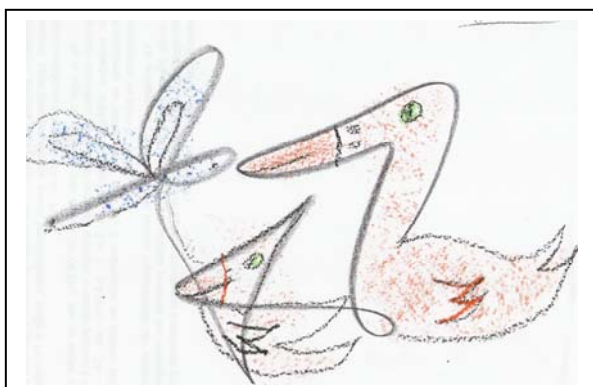
Exemplos de desenhos de Peri



Exemplos de desenhos de Lelo – 8anos



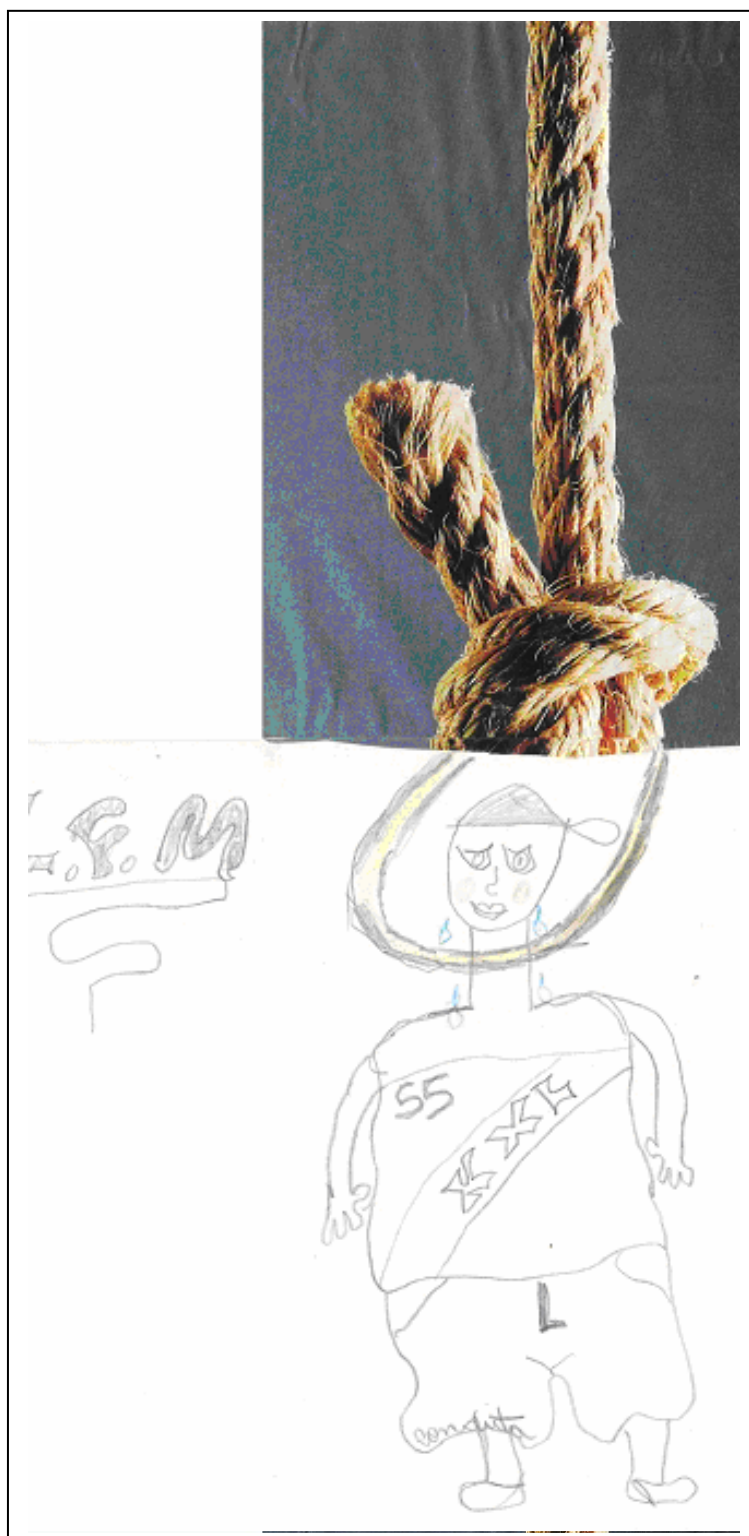
Exemplos de desenhos de Gina – 13 anos



Exemplos de Mandalas:
Lelo – 8 anos e Gina – 13 anos



Exemplos de composições com gravuras:
Peri – 12 anos



Naná – 8 anos e Lelo – 8 anos

